

AUTORISÉ PAR LE MINISTERE

Français



Programme d'études par année scolaire

Français langue première

Septième année

Alberta
LEARNING
Direction de l'éducation française


UNIVERSITY OF ALBERTA
QUAECUMQUE VERA
Ex LIBRIS
UNIVERSITATIS
ALBERTENSIS

Programme d'études par année scolaire
Français langue première

Septième année

Alberta
Learning
2000

DONNÉES DE CATALOGAGE AVANT PUBLICATION (ALBERTA LEARNING)

Alberta. Alberta Learning. Direction de l'éducation française.
Français : programme d'études par année scolaire – français langue première : septième année.

ISBN 0-7785-1056-5

1. Français (Langue) -- Étude et enseignement (Secondaire) – Alberta.
I. Titre

PC2068.C2.A333 2000 440.707123

Cette publication est destinée au/aux :

Élèves	
Enseignants	✓
Administrateurs (directeurs, directeurs généraux)	✓
Conseillers	✓
Parents	
Grand public	
Autres (à spécifier)	

Alberta Learning, Direction de l'éducation française, 11160, avenue Jasper, Edmonton (Alberta), T5K 0L2,
Téléphone : (780) 427-2940, Télécopieur : (780) 422-1947, Courriel : def@edc.gov.ab.ca

Remarque : *Dans cette publication, les termes de genre masculin utilisés pour désigner des personnes englobent à la fois les femmes et les hommes. Ils sont utilisés uniquement dans le but d'alléger le texte et ne visent aucune discrimination.*

Nous nous sommes efforcés de reconnaître ici toutes nos sources et de nous conformer à la réglementation relative aux droits d'auteur. Si vous relevez certaines omissions ou erreurs, veuillez en informer Alberta Learning afin que nous puissions y remédier.

REMERCIEMENTS

Un projet de cette envergure exige la participation et l'étroite collaboration de plusieurs personnes. La Direction de l'éducation française – Language Services Branch – tient à reconnaître la contribution et l'expertise des personnes suivantes dans l'élaboration de cette publication :

Alain Nogue	Directeur adjoint – Programmation française
Nicole Lamarre	Directrice du projet
Jacinthe Lavoie	Conceptrice de programmes

Nous désirons également reconnaître l'apport des personnes suivantes :

Jocelyne Bélanger	Coordination des services de révision
Marie-José Knutton	Révision
Louise Chady	Coordination de la production
Charles Adam	Graphisme
Marthe Corbeil	Traitement de texte
Nancy Duchesneau	Traitement de texte
Céline Nadon	Traitement de texte
Josée Robichaud	Traitement de texte

Et en dernier lieu, nous tenons à remercier ceux qui, de près ou de loin, ont gracieusement accepté de partager leurs réflexions et appuyer la Direction de l'éducation française dans la réalisation de ce projet.

TABLE DES MATIÈRES

VUE D'ENSEMBLE

• Introduction

À l'automne 1992, la Direction de l'éducation française (DÉF) – Language Services Branch – élaborait un plan d'action visant la révision du programme de français 1987. Afin de mieux cerner les besoins du milieu, l'équipe de français de la DÉF a organisé, avec l'appui de la Fédération des parents francophones de l'Alberta, une série de rencontres avec les parents des diverses régions de la province. Poursuivant le même but, elle a ensuite consulté des administrateurs, des enseignants et des élèves.

Au cours de l'année 1993, cette même équipe a organisé une série d'entrevues avec des élèves de la première à la douzième année afin d'analyser leurs habiletés reliées à la communication orale. Un projet similaire a été mis sur pied pour analyser leurs habiletés reliées à la communication écrite.

Toujours dans le but de recueillir plus d'information, les membres de l'équipe ont pris connaissance des plus récentes recherches dans le domaine des sciences du langage, des sciences de l'éducation et de la psychologie cognitive. Cette information leur a permis de mieux comprendre ce qu'est l'apprentissage et de mieux cerner les mécanismes de l'enseignement des langues.

En décembre 1993, les ministres de l'Éducation des quatre provinces de l'Ouest et des deux Territoires signaient *Le protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien*. Riche de l'information recueillie dans le milieu et de l'analyse des travaux des élèves, l'équipe de la DÉF s'est jointe à l'équipe interprovinciale pour élaborer le *Cadre commun des résultats d'apprentissage de français langue première (M-12)*. Ce document, paru en septembre 1996, a servi de base à l'élaboration du *Programme d'études de français langue première (M-12)*.

• Liens entre le cadre commun et le programme d'études de français langue première 1998

Conscients du rôle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage, les ministres de l'Éducation signataires de l'entente et leurs représentants ministériels ont orienté leurs travaux vers les **résultats d'apprentissage**, plutôt que vers les **objectifs d'enseignement**, comme c'était le cas dans le programme d'études de français – langue maternelle, secondaire premier cycle, publié en 1987. Les résultats d'apprentissage représentent l'ensemble des compétences que les élèves de l'Ouest et du Nord canadiens devraient maîtriser à la fin de chaque année scolaire. En plus de reprendre et d'expliciter les résultats d'apprentissage contenus dans le cadre commun, le programme d'études de 1998 contient des résultats d'apprentissage qui reflètent les besoins particuliers des élèves inscrits à un programme de français langue première en Alberta.

• L'optique des résultats d'apprentissage [1]

Un résultat d'apprentissage définit un comportement langagier en précisant les habiletés, les connaissances et les attitudes qu'un élève a acquises au terme d'une séquence d'apprentissage. Cette optique place donc l'élève au centre des actions pédagogiques.

Ce document présente deux types de résultats d'apprentissage :

- ***les résultats d'apprentissage généraux***, qui s'appliquent de la maternelle à la douzième année, sont des énoncés généraux qui décrivent ce qu'un élève doit être capable d'accomplir dans un domaine du développement langagier;

[1] L'information de cette section est tirée et adaptée du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)*, p. vii et viii.

- ***les résultats d'apprentissage spécifiques***, qui découlent d'un résultat d'apprentissage général, se veulent des descripteurs plus précis du comportement langagier de l'élève au terme d'une année scolaire déterminée.

L'accroissement du niveau de difficulté des résultats d'apprentissage d'une année scolaire à l'autre permet à l'élève de bâtir progressivement le répertoire de ses habiletés, de ses connaissances et de ses attitudes, et ainsi d'élargir son champ d'autonomie.

• Principes d'apprentissage

L'apprentissage d'une langue, comme tout autre apprentissage, est un processus personnel et social, qui se manifeste par la construction des savoirs et leur réutilisation dans des contextes de plus en plus variés et complexes. Les recherches dans le domaine de la psychologie cognitive ont permis de dégager six principes d'apprentissage qui viennent jeter un nouveau regard sur les actes pédagogiques les plus susceptibles de favoriser l'acquisition, l'intégration et la réutilisation des connaissances. Ces six principes d'apprentissage précisent que :

L'apprentissage est un processus actif et constructif. Pour l'apprenant, ses connaissances sont des représentations mentales du monde qui l'entoure et qui l'habite. De même, l'acquisition de connaissances ou l'intériorisation de l'information est un processus personnel et progressif qui exige une activité mentale continue. Donc, l'apprenant sélectionne l'information qu'il juge importante et tient compte d'un grand nombre de données pour créer des règles et des conceptions. Ces dernières, justes ou erronées, acquièrent rapidement un caractère permanent. L'enseignant est appelé à jouer le rôle de médiateur dans la construction, par l'apprenant, de règles et de conceptions. C'est en présentant des exemples et des contre-exemples qu'il permet à l'élève de saisir toutes les dimensions du savoir et d'éviter la construction de connaissances erronées.

L'apprentissage est l'établissement de liens entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures. « L'apprentissage est un processus cumulatif, c'est-à-dire que les nouvelles connaissances s'associent aux connaissances antérieures soit pour les confirmer, soit pour y ajouter des informations, soit pour les nier. »[2] Dans le cadre de sa planification, l'enseignant définit l'objet d'apprentissage et analyse les difficultés liées à ce savoir à acquérir. Il anticipe les connaissances antérieures des élèves et prévoit comment il activera leurs connaissances antérieures.

L'apprentissage requiert l'organisation constante des connaissances. L'organisation des connaissances dans la mémoire à long terme est une des caractéristiques de l'expert. Plus les connaissances sont organisées sous forme de schémas ou de réseaux, plus il est facile pour l'apprenant de les retenir et de les récupérer dans sa mémoire. Dans ces conditions, il est également possible de traiter un plus grand nombre de connaissances à la fois. Dans ses interventions auprès des élèves, l'enseignant présente des schémas, des graphiques, des cartes sémantiques, des séquences d'actions pour rendre les connaissances fonctionnelles et transférables.

L'apprentissage concerne autant les connaissances déclaratives et procédurales que conditionnelles. Pour que l'apprenant soit en mesure d'intégrer et de réutiliser ce qu'il a appris dans des contextes variés, il lui faut déterminer quelles connaissances utiliser, ainsi que comment, quand et pourquoi les utiliser. L'enseignement doit donc tenir compte de trois types de connaissances : les connaissances théoriques (le quoi – connaissances déclaratives), les connaissances qui portent sur les stratégies d'utilisation (le comment – connaissances procédurales) et les connaissances relatives aux conditions ou au contexte d'utilisation (le quand et le pourquoi – connaissances conditionnelles).

---

[2] Tardif, Jacques. *Pour un enseignement stratégique – L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les éditions Logiques, 1992, p. 37.

L'apprentissage concerne autant les stratégies cognitives et métacognitives que les connaissances théoriques. L'apprenant doit pouvoir compter sur un ensemble de stratégies cognitives et métacognitives pour pouvoir utiliser de façon fonctionnelle et efficace les connaissances acquises. En tout temps, l'élève doit être conscient des stratégies auxquelles il peut faire appel pour accomplir une tâche. Il doit également gérer ces stratégies de façon efficace.

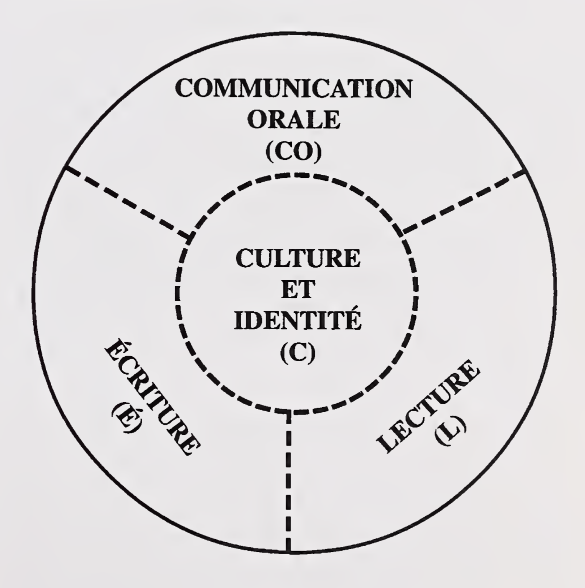
Un enseignement explicite des connaissances procédurales et conditionnelles, suivi de pratiques guidées et de pratiques coopératives, permettra à l'élève de développer un degré d'expertise dans un domaine donné. (Pour plus d'informations sur l'enseignement explicite, consulter l'annexe 1, *Tableau synthèse de la démarche d'apprentissage*.)

La motivation scolaire détermine le degré d'engagement, de participation et de persistance de l'élève dans ses apprentissages. Comme toute autre connaissance, l'apprenant construit sa motivation scolaire à partir de ses croyances dans ses capacités d'apprentissage et de ses expériences scolaires. La motivation scolaire repose à la fois sur la valeur et les exigences de la tâche, et sur le pouvoir que l'élève a sur ses chances de réussite. Les croyances et les perceptions de l'élève détermineront son engagement, son degré de participation et sa persévérance à la tâche. D'une part, l'élève a une certaine responsabilité face à ses apprentissages et, d'autre part, l'enseignant a des responsabilités déontologiques dans la construction de la motivation scolaire de l'élève. L'enseignant doit, entre autres, proposer des tâches qui représentent des défis raisonnables et s'assurer que les élèves ont les connaissances et les stratégies nécessaires pour aborder la tâche. Il doit aussi rendre explicites les retombées à court ou à long terme des apprentissages.

- **Présentation du programme d'études de français langue première 1998[3]**

Par rapport au programme de 1987, le programme de 1998 apporte des précisions importantes en ce qui a trait au processus de réalisation des projets de communication. Pour chaque année scolaire, on trouvera des tâches bien précises et des résultats d'apprentissage spécifiques permettant à l'apprenant de planifier et de gérer ses projets.

Le schéma ci-après présente les différents domaines de l'apprentissage du français langue première. Les trois domaines d'utilisation de la langue : *Communication orale, Lecture et Écriture* intègrent le travail effectué par l'élève pour développer ses compétence cognitives, métacognitives et communicatives. Ils sont en outre alimentés par le domaine *Culture et identité.*



[3] L'information de cette section est tirée et adaptée du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)*, p. x et xiv.

Si *Culture et identité* est présenté comme un domaine à part, il va de soi que, loin d'être travaillé de façon isolé, il doit être intégré aux trois autres domaines langagiers. La seule raison pour laquelle ce domaine a été séparé, c'est pour mieux le cerner et l'expliciter dans des résultats d'apprentissage spécifiques. Ce besoin de traiter l'acte de communication de façon holistique s'applique aux trois autres domaines qui doivent aussi être interreliés dans la pratique pédagogique quotidienne.

En tenant compte de la présence et de l'influence des médias dans la vie moderne, l'étude des médias comme mode de communication, aurait pu faire l'objet d'un domaine particulier. Il semblait plus réaliste de l'intégrer aux autres domaines afin de toujours amener l'élève à considérer l'aspect médiatique de la communication dans ses projets de communication.

1. Le domaine *Culture et identité*

La dimension culturelle et identitaire a été élaborée sous deux facettes complémentaires : la prise de conscience et l'action. Le *résultat d'apprentissage C1* porte sur la nécessité, pour l'élève, de se situer face aux réalités linguistiques et culturelles francophones de son milieu et d'ailleurs. Mis en contact avec les divers éléments de son environnement socioculturel francophone, l'élève apprendra à construire progressivement sa réalité culturelle.

Le *résultat d'apprentissage général C2* s'ajoute au précédent pour appuyer le processus de construction identitaire. Il conduit l'élève à témoigner de la façon dont il vit sa francophonie en l'incitant à poser des gestes authentiques et signifiants. L'élève est ainsi appelé à vivre des expériences de création en langue française et à y associer ses propres valeurs.

2. Le domaine *Communication orale*

Trois volets articulent le domaine *Communication orale* : l'écoute, l'interaction et l'exposé.

a) *L'écoute*

L'élaboration des résultats d'apprentissage dans ce volet s'est faite à partir de la conception de l'écoute selon laquelle l'élève est un récepteur actif qui a la responsabilité de reconstruire le sens d'un discours. Cette construction du sens s'effectue dans un contexte donné et elle est guidée par l'intention de communication de l'élève.

L'écoute exige de l'élève qu'il ait à sa disposition des moyens pour réaliser ses projets d'écoute, présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux CO3 et CO4,* et qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens sont présentés d'une part, dans le *résultat d'apprentissage général CO1* qui porte sur les stratégies de planification et d'autre part, dans le *résultat général d'apprentissage CO2* qui porte sur les stratégies de gestion de son projet d'écoute.

b) *L'interaction*

L'interaction est particulièrement importante dans la communication orale. C'est un échange dynamique au cours duquel des individus expriment spontanément leurs besoins, leurs réactions, leurs idées, leurs opinions, tout en interprétant les messages de leur(s) interlocuteur(s). L'interaction est caractérisée par une négociation de sens.

Trois résultats d'apprentissage articulent le volet interaction. Le premier *résultat d'apprentissage, CO5,* porte sur la gestion des interventions dans des situations d'interaction. L'élève apprend, entre autres, à prêter attention à ses interlocuteurs, à reformuler les propos de ses interlocuteurs pour s'assurer qu'il a bien compris, à ajuster son registre de langue en fonction de ses interlocuteurs et de la situation.



Le deuxième *résultat d'apprentissage général* de ce volet, *CO6,* porte sur l'appropriation d'expressions courantes utilisées dans des situations de la vie quotidienne. L'acquisition de ces expressions permettra à l'élève de faire part de ses goûts, de ses opinions, de ses sentiments ou encore, de rapporter un événement. La compréhension et l'utilisation d'une variété d'expressions idiomatiques fait également partie de ce résultat d'apprentissage général.

Le troisième *résultat d'apprentissage* de ce volet, *CO7*, porte sur la participation de l'élève à des conversations de la vie quotidienne. Celui-ci sera capable de parler couramment des réalités qui le touchent, tels que des sujets portant sur sa vie de tous les jours, sur ses relations interpersonnelles, sur ses aspirations et sur le monde qui l'entoure.

c) *L'exposé*

L'exposé est un type de communication orale qui exige de l'orateur un plus grand souci de la langue et de la structure du discours.

Trois résultats d'apprentissage articulent le volet de l'exposé. Le premier, *CO8*, porte sur la préparation, par l'élève, de ses présentations et de ses interventions en fonction de la situation de communication, de même que sur un souci de clarté et de correction de la langue.

Le deuxième *résultat d'apprentissage général* de ce volet, *CO9*, porte sur ce que l'élève doit faire pour gérer ses présentations et ses interventions, c'est-à-dire la mise en œuvre des stratégies et des connaissances appropriées à la situation de communication proposée dans le *résultat d'apprentissage général CO10*, c'est-à-dire le troisième résultat d'apprentissage de ce volet.

3. Le domaine *Lecture*

L'élaboration des résultats d'apprentissage dans ce domaine s'est faite à partir de la conception de la lecture selon laquelle l'élève est un lecteur actif dans la construction du sens d'un texte. Cette reconstruction du sens s'effectue dans un contexte donné et elle est guidée par l'intention de communication de l'élève.

La lecture exige de l'élève qu'il ait à sa disposition des moyens pour réaliser les projets de lecture présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux L3 et L4,* et qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens sont présentés dans le *résultat d'apprentissage général L1* qui porte sur les stratégies de planification et dans le *résultat général d'apprentissage L2* qui porte sur les stratégies de gestion de son projet de lecture.

4. Le domaine *Écriture*

Le domaine *Écriture* se présente dans l'ensemble selon une orientation parallèle à celle retenue en *Communication orale* et en *Lecture.* Cette orientation fait de l'élève un scripteur actif dans la construction du sens d'un texte. Cette construction du sens s'effectue dans un contexte donné et elle est guidée par l'intention de communication de l'élève.

L'écriture exige de l'élève qu'il ait à sa disposition des moyens pour réaliser les projets présentés dans les *résultats d'apprentissage généraux É3 et É4,* et qu'il puisse les utiliser de façon efficace. Ces moyens sont présentés dans le *résultat d'apprentissage général É1* qui porte sur les stratégies de planification et dans le *résultat général d'apprentissage É2* qui porte sur les stratégies de gestion de son projet d'écriture.

- **Organisation des résultats d'apprentissage généraux**

Dans l'ensemble, l'organisation des résultats d'apprentissage généraux suit le processus du déroulement des activités : par exemple, le contexte de la tâche (CO3 et CO4), la planification (CO1) et la gestion de cette tâche (CO2). À la lecture des résultats d'apprentissage spécifiques, on notera que l'analyse de l'efficacité des moyens utilisés pour réaliser la tâche se trouve sous le résultat d'apprentissage : gestion.

Remarque : L'enseignant trouvera des renseignements complémentaires sur le déroulement des activités à l'annexe 1 : *Caractéristiques des situations d'apprentissage*.

Culture et identité
C1. Réalité culturelle
C2. Construction identitaire

Communication orale	**Lecture**	**Écriture**
L'écoute		
CO3. Contexte : besoin d'information	**L3.** Contexte : besoin d'information	**É3.** Contexte : besoin d'information
CO4. Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique	**L4.** Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique	**É4.** Contexte : besoins d'imaginaire et d'esthétique
CO1. Planification	**L1.** Planification	**É1.** Planification
CO2. Gestion	**L2.** Gestion	**É2.** Gestion
L'interaction		
CO7. Contexte : vie quotidienne		
CO5. Gestion		
CO6. Développement du vocabulaire		
L'exposé		
CO10. Contexte : répondre à divers besoins		
CO8. Planification		
CO9. Gestion		

* L'ordre de présentation des résultats d'apprentissage a été modifié pour correspondre au déroulement d'un projet de communication.

- **Guide d'utilisation du programme d'études par année scolaire**

Domaine langagier visé

Volet du domaine visé

Résultat d'apprentissage général (**RAG**)

COMMUNICATION ORALE

L'interaction

CO5. L'élève sera capable de gérer ses interventions dans des situations d'interaction.

Niveau d'apprentissage

Phrase d'introduction présentant les différentes phases du processus de réalisation d'un projet de communication

Pour ***GÉRER*** ses interventions, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	6e	7e	8e	9e
• **utiliser les moyens nécessaires pour rendre ses propos plus accessibles, tels que le choix des mots, les exemples, la prosodie et les gestes** – observer ses interlocuteurs, – noter leurs réactions à ses propos à partir d'indices verbaux ou non verbaux en cas d'incompréhension, – modifier, au besoin, le débit ou le volume, – choisir le meilleur moyen pour clarifier ses propos : • donner des exemples, • expliquer un mot, • comparer l'élément qui semble poser problème à quelque chose de connu, • utiliser un mot plus familier;	A^o	➚		
• **évaluer sa participation dans une discussion** – déterminer si son comportement a contribué à faire avancer la discussion, – déterminer si ses propos ont contribué à faire avancer la discussion, – cerner les éléments à améliorer lors de sa participation, – chercher des solutions qui pourront être mises en application lors de situations semblables;	A^o	➚		
• **reprendre la parole suite à une interruption** – exprimer le fait qu'il a été interrompu, – utiliser une expression d'usage lui permettant de reprendre la parole tout en respectant ses interlocuteurs;	➔	A^o	➚	
• **utiliser divers moyens pour inclure les participants dans la conversation** – résumer les propos pour un nouvel arrivant, ou – inciter une personne à parler en lui posant une question, en rapportant ses propos et en lui demandant de développer un point;	→	➔	A^o	➚
• **utiliser divers moyens pour recentrer la discussion** – lorsque le groupe s'est éloigné du sujet : • reconnaître que le groupe est engagé sur une tangente, • inviter les interlocuteurs à revenir au sujet initial, – lorsque le sujet s'est étendu inutilement : • faire la synthèse, • délimiter le champ de discussion, • hiérarchiser les propos.		→	➔	A^o

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Résultat d'apprentissage spécifique (**RAS**) découlant du résultat d'apprentissage général

Symboles permettant de décrire le degré d'autonomie de l'élève en fonction d'un résultat d'apprentissage à un niveau donné

Description précise du comportement attendu de l'élève dans l'application des stratégies ou la réalisation

Légende permettant de qualifier le cheminement de l'élève vers l'autonomie (**A**)

La partie ombrée comprend les résultats d'apprentissage pour lesquels les élèves devraient avoir développé une autonomie au niveau prescrit (A^0 ou A^m)

Le reste du tableau comprend les résultats d'apprentissage pour lesquels les élèves reçoivent un soutien de la part de l'enseignant ou des pairs, et font l'objet d'une évaluation formative.

- **Degré d'autonomie de l'élève**

Comme précisé dans la section sur les principes d'apprentissage, un des rôles de l'enseignant est d'être le médiateur entre le savoir à construire et l'apprenant. Pour bien remplir ce rôle, il doit d'abord modeler pour l'élève le comportement attendu, c'est-à-dire les stratégies cognitives et métacognitives qui lui permettent de réaliser son projet (enseignement explicite). Ensuite, il accompagne l'élève dans la réalisation d'un projet qui fait appel aux mêmes stratégies (pratique guidée). Puis, il place l'élève dans une situation où il aura à utiliser, en compagnie de ses pairs, les mêmes éléments visés (pratiques coopératives). Finalement, il vérifie jusqu'à quel point l'élève a intégré les stratégies et le comportement attendus (pratique autonome et transfert).

Les symboles sont utilisés pour décrire cette marche de l'élève vers l'autonomie, tout en ayant l'appui de l'enseignant :

→ ***niveau intermédiaire d'indépendance : l'élève requiert un soutien fréquent de la part de l'enseignant et de ses pairs***
L'enseignant fait une démonstration explicite des éléments visés. Il travaille sur les éléments de base du concept à l'étude. Il favorise le travail de groupe et appuie régulièrement le groupe tout au long de l'activité.

➔ ***niveau avancé d'indépendance : l'élève requiert un soutien occasionnel de la part de l'enseignant et obtient le soutien de ses pairs***
L'enseignant fait une démonstration en fournissant la représentation complète du concept à l'étude. Il sollicite la participation des élèves au cours de sa démonstration. Il met l'accent sur ce qui semble poser problème. Il favorise le travail en petits groupes et guide l'objectivation (auto-évaluation) et la rétroaction par les pairs.

A^{o} ***autonomie de l'élève (stratégies, attitudes, etc.)***
En situation d'évaluation formative, l'enseignant vérifie avec quel degré d'autonomie l'élève a utilisé l'élément visé (stratégie, attitude, etc.). Il vérifie également jusqu'à quel point l'élève comprend son utilisation dans des contextes variés (transfert). Le résultat d'apprentissage (**RA**) est **observable** et la mesure est **qualifiable**.

A^{m} ***autonomie de l'élève (mécanismes de la langue et tâches)***
L'enseignant vérifie le comportement de l'élève face aux résultats d'apprentissage (**RA**) visés en situation d'évaluation sommative. Le produit du travail de l'élève est évalué et la mesure est **quantifiable**. L'évaluation des projets de communication (les tâches) et des mécanismes de la langue mène à la confirmation du degré de maîtrise de l'élève.

➚ ***consolidation des apprentissages***
L'enseignant place l'élève dans des situations de communication toujours plus complexes de façon à développer chez l'élève un champ d'expertise de plus en plus vaste et à accroître son autonomie.

- **Formats du document**

Afin de mieux répondre aux besoins des enseignants, le programme d'études élaboré à partir du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)* est offert en deux formats : le format ***intégral*** et le format ***par année scolaire***.

– Le format ***intégral*** présente l'ensemble des résultats d'apprentissage ***de la maternelle à la douzième année***. Ce format permet à l'enseignant d'avoir une vue d'ensemble du développement d'une habileté, de la maternelle à la douzième année. Il peut s'y référer pour fin de diagnostic. Par exemple, si un élève rencontre des difficultés en lecture, l'enseignant pourrait consulter le document et voir quelles stratégies de planification ou de gestion l'élève devrait avoir acquises à ce niveau. Ensuite, il pourrait repérer une ou plusieurs stratégies qui ne sont pas mises en application par l'élève pour réaliser son projet de communication. L'enseignant pourrait également utiliser cette version du

programme d'études pour enseigner de nouvelles stratégies à un élève qui est prêt à aborder des textes plus complexes et accroître ainsi son degré d'autonomie.

Ce format facilitera également la planification en équipe-école. Il pourra servir d'outil de référence aux enseignants qui n'enseignent pas le français, mais qui partagent, avec leurs collègues, la responsabilité du développement langagier de l'élève.

Compte tenu de son format volumineux, cette version du programme d'études pourrait difficilement servir à la planification des séquences d'apprentissage à un niveau donné. Le deuxième format, plus convivial, permet de répondre à ce besoin.

– Le format ***par année scolaire*** présente l'ensemble des résultats d'apprentissage pour ***l'année ciblée et l'année précédente***, de même que tous les résultats d'apprentissage qui font l'objet d'un travail de sensibilisation menant à l'autonomie au cours des années subséquentes.

  Ce format allégé permet à l'enseignant de focaliser sur les résultats d'apprentissage prescrits à un niveau donné. De plus, il lui permet de connaître les acquis des élèves au niveau précédent. Ainsi, en septembre, un enseignant pourrait se référer à cette version du programme d'études pour planifier une séquence d'apprentissage à partir des résultats d'apprentissage de l'année précédente, afin de faire le point sur les acquis des élèves. Il pourrait également s'y référer pour voir quelles sont ses responsabilités face à la progression de l'élève vers une plus grande autonomie, et quel soutien il doit apporter à l'élève dans le développement des habiletés, des connaissances et des attitudes.

  Parce qu'il présente tous les résultats d'apprentissage de deux années scolaires consécutives, ce format allégé permet aux enseignants de classes à niveaux multiples de planifier les séquences d'apprentissage à partir d'un seul document.

- **L'évaluation des apprentissages**

Idéalement, les pratiques évaluatives sont le reflet de la conception de l'apprentissage. Si le savoir est une construction graduelle, les buts premiers de l'évaluation sont de fournir une rétroaction significative à la personne évaluée et de fournir des données utiles aux divers intervenants. Selon cette conception, l'évaluation prend place, d'abord au début d'une démarche d'apprentissage, pour déterminer les connaissances antérieures de l'élève, et ensuite à la fin, pour déterminer ce qu'il a appris. Ainsi, l'élève pourra situer ses nouvelles compétences face à l'objet d'apprentissage et l'enseignant pourra expliquer le niveau de performance de l'élève et adapter ses interventions aux compétences réelles de l'élève.

Pour obtenir ces informations, l'enseignant doit présenter des tâches complètes, complexes et signifiantes : des tâches qui exigent la mise en œuvre de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles.

Si la préoccupation première de l'enseignant est de développer des stratégies cognitives et métacognitives, il pourra assurer à l'élève une plus grande autonomie dans la réalisation de son projet de communication.

- **Sources bibliographiques principales**

ALBERTA. ALBERTA EDUCATION. *Programme d'études de français langue première (M-12),* Direction de l'éducation française, Alberta Education, 1998.

BOYER, Christian. *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture,* Boucherville, Graficor, 1993, 205 p.

Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12), Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien (de la maternelle à la douzième année), septembre 1996, 77 p.

CHARTRAND, Suzanne. « Enseigner la grammaire autrement - animer une démarche active de découverte », *Québec français*, n° 99 (automne 1995), p. 32-34.

FOREST, Constance et Louis Forest. *Le Colpron. Le nouveau dictionnaire des anglicismes*, Chomedey, Laval, Éditions Beauchemin, 1994, 289 p.

GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture,* Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1990, 255 p.

GIASSON, Jocelyne. *La lecture – De la théorie à la pratique*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1995, 234 p.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'études. Le français. Enseignement primaire,* Québec : Gouvernement du Québec, 1993, 81 p.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Programme d'études. Le français. Enseignement secondaire,* Québec : Gouvernement du Québec, 1995, 179 p.

PICARD, Jocelyne et Yolande Ouellet. *Stratégies d'apprentissage et méthodes de techniques de travail au primaire*, Loretteville, Commission scolaire de La Jeune-Lorette, 1996, 67 p.

Pour un nouvel enseignement de la grammaire, Collectif sous la direction de Suzanne-G. Chartrand, Montréal, Les Éditions Logiques, 1996, 447 p. (Collection Théories et pratiques dans l'enseignement).

TARDIF, Jacques. « L'évaluation dans le paradigme constructiviste », *L'évaluation des apprentissages – Réflexions, nouvelles tendances et formation,* Collectif sous la direction de René Hivon, Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, p. 28-56.

TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique – L'apport de la psychologie cognitive,* Montréal, Les Éditions Logiques, 1992, 474 p.

THÉRIAULT, Jacqueline. *J'apprends à lire... Aidez-moi!* Montréal, Les Éditions Logiques, 1996, 181 p.

VILLERS, Marie-Éva de. *Multidictionnaire des difficultés de la langue française*, Montréal, Québec/Amérique, 1992, 1324 p.

APERÇU DU PROGRAMME D'ÉTUDES PAR ANNÉE SCOLAIRE – FRANÇAIS LANGUE PREMIÈRE

- **Un programme plus précis**

Le programme de français vise à placer l'élève dans des situations d'apprentissage qui lui permettent de s'approprier la langue française comme outil de développement personnel, intellectuel, social, culturel et communautaire.

À la suite de la consultation qui a précédé l'élaboration du programme de 1998, les concepteurs ont opté pour mettre l'accent sur le développement des stratégies de planification et de gestion menant à la réalisation des divers projets de communication. Vous trouverez, pour chacun des domaines (communication orale, lecture et écriture), des résultats d'apprentissage spécifiques visant à développer chez l'élève les outils nécessaires pour réaliser efficacement ses projets de communication.

- **Les priorités au secondaire premier cycle**

Au secondaire premier cycle, le programme d'études de français vise, dans un premier temps, à poursuivre le travail amorcé à l'élémentaire, soit à enrichir le vocabulaire et la syntaxe afin de permettre à l'élève de participer plus activement et plus efficacement aux activités de la communauté francophone immédiate et de la communauté francophone élargie (sur les plans régional, provincial, national et international, via Internet, par exemple). L'élève prend davantage conscience des éléments qui assurent la clarté de ses messages tels des expressions et des mots justes et précis, des phrases correctes et de plus en plus complexes. Il apprend à respecter les règles de base qui régissent la langue, autant en ce qui a trait aux échanges verbaux organisés en salle de classe, que dans la réalisation de projets à l'écrit. En s'appropriant un bagage langagier recherché, l'élève s'outille de manière à comprendre, approfondir, préciser et exprimer des pensées de plus en plus abstraites. Le programme vise, dans un deuxième temps, à développer la capacité de l'élève à planifier et à gérer ses projets de communication, autant lorsqu'il réalise ses projets seul que lorsqu'il travaille avec des partenaires de classe ou des membres de sa communauté. L'élève prend davantage conscience des facteurs qui influencent sa façon de communiquer efficacement dans divers contextes.

En **communication orale**, l'élève prend conscience des facteurs qui influencent sa capacité à comprendre (**écoute**) et à communiquer des messages dans une variété de contextes (**interaction** et **exposé**). Il développe sa capacité à comprendre l'information qui lui est communiquée oralement en utilisant divers indices et diverses méthodes de travail. Il apprend le vocabulaire et les constructions syntaxiques qui lui permettent de s'exprimer dans diverses situations de la vie de tous les jours et à interagir plus efficacement avec les gens qui l'entourent.

En **lecture**, au secondaire premier cycle, l'élève développe ses habiletés à lire en abordant des textes plus longs et plus complexes. Il accroît sa capacité à analyser les caractéristiques des textes afin de mieux comprendre leur organisation interne. Ces connaissances lui permettent de comprendre qu'il y a des structures et des types de texte qui varient selon l'intention de communication.

En **écriture**, l'élève apprend progressivement à établir un plan de travail qui lui permettra de réaliser plus efficacement ses projets d'écriture. Il apprend à organiser et à formuler clairement ses idées, tout en respectant les règles qui régissent l'organisation interne des textes ainsi que celles de l'orthographe grammaticale. Il apprend également à réviser ses textes en utilisant diverses sources de référence.
Dans de nombreux cas, les connaissances acquises dans un domaine langagier peuvent être transférées dans un autre. Par exemple, les connaissances sur l'organisation interne d'un texte peuvent être

utilisées dans tous les domaines, autant à l'oral qu'à l'écrit. Les habiletés à élaborer un plan de travail à l'écrit peuvent être transférées dans d'autres champs d'activités, autant à l'école qu'à l'extérieur de l'école.

En s'appropriant les éléments de la langue, l'élève devient de plus en plus autonome et responsable de ses apprentissages. Lorsque la langue est au service de l'apprenant, il lui est possible de développer ses habiletés dans tout autre domaine d'apprentissage tel que les sciences, les mathématiques, les études sociales, etc. C'est donc par le biais de l'enseignement de la langue que l'on parvient à outiller l'élève pour qu'il devienne un bon communicateur et un apprenant efficace.

Quant aux projets de communication eux-mêmes, les concepteurs ont ciblé des tâches pour chaque niveau d'apprentissage. Dans l'ensemble du secondaire premier cycle, vous trouverez des tâches qui touchent aux diverses activités de la vie quotidienne des élèves de ce groupe d'âge, de même que celles faisant appel à leur créativité et à leur imagination.

Remarque : Le développement des éléments de la langue se fait en contexte et non au cours d'exercices qui ne sont pas intégrés à un scénario visant autant l'apprentissage des connaissances déclaratives, conditionnelles que procédurales.

CULTURE ET IDENTITÉ

C1. L'élève sera capable de se situer face aux réalités linguistiques et culturelles francophones de son milieu et d'ailleurs.

Pour s'approprier sa *RÉALITÉ CULTURELLE*, l'élève devra :	6e	7e	8e	9e
• **partager son appréciation d'œuvres d'auteurs de la littérature jeunesse** Exemples : – établir des liens entre ses expériences et celles des personnages de la littérature jeunesse, – comparer sa réalité francophone à celle des personnages de la littérature jeunesse; *Intégration* : L4 - 6e année	A°	➚		
• **discuter, à partir de son vécu, de réalités linguistiques et culturelles de la littérature jeunesse** Exemples : – comparer les expressions idiomatiques, les expressions courantes ou les expressions de politesse utilisées par les personnages de la littérature jeunesse à celles qui sont utilisées dans son milieu, – observer la relation entre les enfants et les adultes telle que présentée dans la littérature et la comparer à celle de son milieu, – observer le milieu socioculturel dans lequel vivent les personnages de la littérature jeunesse et le comparer à son milieu; *Intégration* : L4 - 6e année	A°	➚		
• **discuter de la diversité culturelle au sein de la francophonie** Exemple : – identifier les régions où l'on retrouve des communautés francophones en Alberta et ailleurs au pays. Identifier les pays où le français est reconnu comme langue officielle ou encore les pays où un groupe d'habitants parlent le français. Cerner les caractéristiques des gens qui y habitent. Établir des parallèles entre ces communautés francophones;	A°	➚		
• **discuter de son choix d'œuvres de la littérature pour adolescents** Exemples : – décrire ce qui, selon lui, caractérise une bonne œuvre littéraire pour adolescents et ce qu'il recherche dans une bonne œuvre littéraire, – présenter une œuvre, un auteur ou une collection qui répond aux caractéristiques d'une bonne œuvre;		A°	➚	
• **partager son appréciation de la chanson populaire** Exemples : – décrire ce qui, selon lui, caractérise une bonne chanson, – donner son opinion sur les messages véhiculés dans les chansons et les vidéoclips, – présenter les auteurs, les interprètes et les thèmes qu'il privilégie dans la chanson populaire.		A°	➚	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

C2. L'élève sera capable d'exprimer, dans son milieu, certaines valeurs et de manifester certains comportements qui témoignent de la manière dont il vit sa francophonie.

Pour appuyer son processus de *CONSTRUCTION IDENTITAIRE*, l'élève pourra :	**6e**	**7e**	**8e**	**9e**
• **partir d'une chanson à répondre connue pour composer ses propres chansons** Exemple : – composer lui-même ou avec ses pairs une chanson à répondre, traitant de thèmes qui lui tiennent à cœur, en se référant à une chanson connue;	A^{o}	➚		
• **collaborer à la réalisation d'un projet visant la promotion de son école** Exemple : – reconnaître le caractère particulier de son école. En groupe, choisir un projet qui mettra en valeur ces caractéristiques (affiche, chanson, article de journal, saynète, etc.). Réaliser, avec ses pairs, le projet choisi. Choisir le moyen le plus approprié pour communiquer son message au public cible. Analyser les retombées d'une telle expérience autant sur sa perception de l'école que sur ses habiletés à réaliser un tel projet avec ses pairs;	A^{o}	➚		
• **collaborer à la réalisation d'un projet visant à faire connaître les médias, les services et les produits culturels francophones** Exemple : – faire, en groupe, l'inventaire des médias, des services ou des produits culturels francophones disponibles dans sa région. Examiner leur rôle et leur importance dans le développement de la communauté (apport à la qualité de vie de la communauté). Choisir un ou des médias/services/ produits culturels qui bénéficieraient d'une promotion particulière auprès des jeunes de son école et des gens de son milieu. Choisir un projet qui permettrait de mettre en valeur le ou les médias/services/produits culturels visés. Choisir le moyen le plus approprié pour communiquer son message au public cible. Analyser les retombées d'une telle expérience autant sur sa perception de la communauté que sur ses habiletés à réaliser un tel projet avec ses pairs.		A^{o}	➚	

Contexte d'apprentissage

Le développement de la culture et la construction de l'identité font partie du quotidien. Ils doivent être intégrés aux activités régulières de la salle de classe. Pour permettre à l'élève de forger sa propre identité, on pourra lui offrir l'occasion de jouer un rôle actif dans des projets visant à valoriser son milieu et son école en particulier. En septième année, l'accent est mis sur le monde des médias, des services et des produits culturels francophones.

Pour l'appuyer dans son processus de construction identitaire, lors de situations ou d'événements reliés à :

- son monde scolaire;
- ses interactions avec des élèves d'une autre classe, le personnel de l'école et des membres de la communauté;

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^{o} : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^{m} : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

l'élève pourra :

- **échanger** des idées sur ses perceptions, ses idées face à ces situations ou à ces événements;
- **nommer** les attitudes et les comportements adoptés lors de ces situations ou de ces événements;
- **expliquer** les attitudes et les comportements qu'il a adoptés lors de ces situations ou de ces événements;
- **comparer** ses attitudes et ses comportements à ceux des autres lors de ces situations ou de ces événements;
- **réfléchir** à ce qui le distingue des autres participants et ce qu'il a en commun avec eux lors de ces situations ou de ces événements;
- **décider** de son degré d'engagement dans les activités de l'école et de la communauté francophone.

Contexte d'évaluation

C'est par l'**observation** régulière du comportement de l'apprenant que l'enseignant recueille l'information nécessaire pour **évaluer l'attitude** de celui-ci face à son développement personnel et socioculturel.

COMMUNICATION ORALE

L'écoute

CO3. L'élève sera capable de comprendre des discours oraux divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à un besoin d'information.

Pour répondre à un besoin d'information à l'écoute, l'élève devra :	6e	7e	8e	9e
• **dégager l'intention de l'émetteur à partir d'indices explicites** *Exemple :* – interpréter ce que l'auteur a voulu dire : décrire ses sentiments suite à un événement, prendre position sur un sujet donné, informer sur un sujet donné, etc.;	A^m	➚		
• **réagir en exprimant ses goûts et ses opinions sur le sujet traité et en les justifiant** *Exemple :* – énoncer son opinion et expliquer pourquoi on pense ainsi à partir des éléments du texte ou à partir de son expérience personnelle;	A^m	➚		
• **discuter de l'influence des produits médiatiques sur sa façon de penser et sur son comportement** *Exemple :* – faire la liste des produits médiatiques qu'il utilise et les classifier selon le média (télévision, vidéo, radio, magazine, jeux vidéo, ordinateur, etc.). Évaluer le temps qu'il consacre aux divers types de médias. Observer le genre de produits qu'il consomme : produits visant le divertissement, la collecte d'information, la réflexion etc.; produits débouchant sur l'interaction ou sur l'isolement. Observer l'influence de ces éléments sur les choix qu'il fait, sur ses habitudes de vie et sur ses attitudes. Faire part de ses observations;	A^o	➚		
• **reconstruire le sens du message à l'aide d'un plan ou d'un schéma fourni par l'enseignant** *Exemple :* – dégager le sujet, reconnaître les aspects et les sous-aspects du sujet traité et établir des liens entre les éléments de l'information;	➔	A^m	➚	
• **discuter des moyens linguistiques, techniques et visuels employés par l'émetteur pour transmettre son message** *Exemple :* – dégager les moyens linguistiques : utilisation d'exemples, de répétitions, de comparaisons. Dégager les moyens techniques : slogan ou persuasion. Dégager les moyens visuels : illustrations, graphiques, imitations, mimes ou gestes. Faire part de ses observations;	➔	A^o	➚	
• **distinguer les informations essentielles des informations accessoires** *Exemple :* – dégager l'idée principale et départager les idées qui sont indispensables à la compréhension du message de celles qui ajoutent des détails;	→	➔	A^m	➚
• **dégager les idées principales implicites** *Exemple :* – élaborer, à partir des idées secondaires, une phrase qui résume l'idée principale de chaque paragraphe;		→	➔	A^m
• **distinguer les faits des opinions** *Exemple :* – relever des exemples de propos qui peuvent être prouvés (faits) et des exemples de propos qui proviennent de réactions à un fait (opinions);		→	➔	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour répondre à un besoin d'information à l'écoute, l'élève devra :	**6e**	**7e**	**8e**	**9e**
• **discuter de l'influence de la publicité sur la perception de soi et des autres** *Exemple :* – prêter une attention particulière à la publicité autour de lui. Dégager les éléments jugés les plus importants dans la publicité. Observer l'image que la publicité transmet des jeunes, des adultes ou du monde qui l'entoure. Observer ses réactions suite à l'écoute ou au visionnement d'une publicité. Faire part de ses observations.		→	A°	➚

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'écoute

CO4. L'élève sera capable de comprendre des discours oraux divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique.

Pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique à l'écoute, l'élève devra :	**6e**	**7e**	**8e**	**9e**
• **établir des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions**	A^m	➚		
• **faire part des émotions et des sentiments qu'éveille un poème ou une chanson** Exemple : – observer sa réaction suite à l'écoute d'un poème ou d'une chanson. Dégager les émotions, les sentiments qui ont surgi au cours de l'écoute. Trouver les raisons de cette réaction;	A^m	➚		
• **dégager les relations entre les différents personnages d'un récit** Exemple : – élaborer la liste des personnages qui ont une influence directe sur le personnage principal et décrire les liens qui les unissent;	→	A^m	➚	
• **réagir à un discours en faisant part de ses sentiments ou de ses opinions face aux relations entre les personnages** Exemple : – dégager la relation entre les personnages (protagonistes ou antagonistes). Prendre conscience de sa réaction face à la relation entre les personnages. Exprimer son opinion ou faire part de ses sentiments. Expliquer pourquoi il pense ou se sent ainsi à partir des éléments du texte ou de son expérience personnelle;	→	A^m	➚	
• **établir des liens entre les traits de caractère des principaux personnages d'un récit et leur impact sur l'action** Exemple : – relever les caractéristiques physiques et psychologiques des principaux personnages et expliquer comment ces caractéristiques influencent leurs actions;		→	A^m	➚
• **réagir à un discours en faisant part de ses sentiments, de ses opinions ou de ses émotions sur certains passages ou scènes du discours** Exemple : – observer ses réactions, en cours d'écoute ou de visionnement du discours, Relever les passages qui ont suscité une réaction particulière. Exprimer son opinion ou faire part de ses sentiments ou de ses émotions. Expliquer pourquoi il réagit ainsi à partir des éléments du discours ou de son expérience personnelle;		→	A^o	➚
• **discuter des liens entre les paroles, la musique et la structure à l'intérieur d'une chanson** Exemple : – dégager le message véhiculé par la chanson. Décrire dans quelle mesure le choix de la musique contribue à faire passer le message. Décrire comment la structure (les couplets, les répétitions, les tournures de phrase, etc.) est complémentaire à la musique et aux paroles.		→	A^o	➚

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Contexte d'apprentissage

En septième année, les apprentissages se font principalement à partir :

- de situations de travail de groupe;
- de la lecture de textes aux élèves, et cela dans diverses matières;
- de la lecture d'articles de journaux et de magazines, la lecture de courts récits ou de chapitres de romans aux élèves;
- de textes audio tels que des chansons, poèmes ou documentaires;
- de matériel audiovisuel.

En situation de travail de groupe, au cours de ses interactions avec ses pairs, l'élève devrait être en mesure de dégager l'information répondant à ses besoins pour accomplir la tâche efficacement et d'exprimer ses goûts et ses opinions sur divers sujets. Dans le cas de **textes lus aux élèves**, pour que les situations d'apprentissage soient profitables, les textes devraient être accompagnés d'un matériel d'appui qui permettra aux élèves, lors de la planification, de faire des prédictions sur le contenu. Cet appui peut, lors de la planification, prendre la forme d'information sur l'auteur, sur l'interprète ou sur l'émission ou encore, d'information permettant d'identifier la structure du texte. Dans les cas où les élèves sont peu familiers avec le contenu du sujet traité ou encore, si le contenu traite d'un sujet abstrait, la présentation de l'information ne devrait pas être trop dense, c'est-à-dire éviter de présenter beaucoup d'information en peu de texte. L'organisation de l'information devrait être claire et les liens entre les différentes parties devraient être explicites (emploi de marqueurs de relation pour souligner les enchaînements dans le texte). Les textes longs, c'est-à-dire ceux qui dépasseraient la capacité de concentration des élèves, devraient être découpés en séquences, tout en tenant compte des endroits propices ou stratégiques pour interrompre l'écoute. Dans le cas **du matériel audiovisuel**, la durée de la présentation variera en fonction de la complexité du message véhiculé et de l'aide que les élèves peuvent obtenir en cours de visionnement; ex. : possibilité de discuter de certains segments du film ou de la vidéo en petits groupes de travail, possibilité d'interrompre le visionnement pour apporter des précisions, possibilité de visionner à nouveau certains segments plus complexes, etc.

Remarque : Les présentations faites par les autres élèves de l'école, les membres de la communauté ou encore, les présentations de spectacles peuvent également être utilisées dans le but de développer les habiletés d'écoute. Toutefois, les élèves doivent être conscients de l'objet d'apprentissage et chaque situation doit respecter les trois étapes du processus de réalisation d'un projet de communication (voir à l'annexe 1, la section intitulée *Caractéristiques des situations d'apprentissage*).

En septième année, l'élève apprendra à faire des prédictions à partir de nouveaux indices et accordera une attention particulière à la structure des textes (voir CO1 et CO2).

Contexte d'évaluation

L'évaluation des apprentissages se fait à partir :

- de textes lus aux élèves,
- de la présentation de documents audio et audiovisuels.

L'écoute

CO1. L'élève sera capable de planifier son écoute en fonction de la situation de communication et de la tâche à réaliser

Pour *PLANIFIER* son projet d'écoute, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	6^e	7^e	8^e	9^e
• **prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences d'écoute similaires** – se remémorer ses expériences d'écoute antérieures, – analyser le potentiel des solutions envisagées pour surmonter des difficultés d'écoute, – choisir la ou les solutions qui permettraient de résoudre des problèmes d'écoute susceptibles de se reproduire;	A°	➚		
• **faire des prédictions sur le contenu à partir des renseignements fournis pour orienter son écoute** – prendre connaissance de l'information fournie avec le matériel audio ou audiovisuel, – se remémorer ce qu'il connaît sur le sujet ou l'histoire, – imaginer ce que pourrait être le contenu ou imaginer ce qui pourrait survenir dans l'histoire;	A°	➚		
• **faire des prédictions sur le contenu à partir de ses connaissances de l'interprète, de l'auteur, du présentateur ou de l'émission pour orienter son écoute** – se remémorer ce qu'il connaît du style, des sujets habituellement traités, de l'opinion des gens sur la personne en question, etc., – imaginer ce que pourrait être le contenu;	➔	A°	➚	
• **faire des prédictions sur l'organisation du contenu à partir des indices annonçant la ou les structures du discours pour orienter son écoute** – reconnaître que la structure d'un texte : • représente l'organisation de l'information, • permet de se concentrer sur l'information importante pour mieux la comprendre et la retenir, – se remémorer les indices qui servent à identifier les structures du discours, – relever les indices fournis par le titre, par l'annonce du sujet, par le matériel d'accompagnement ou par le présentateur, etc., – sélectionner la structure de texte qui s'apparente le mieux aux indices recueillis;	➔	A°	➚	
• **examiner les facteurs qui influencent son écoute** – prendre en considération les facteurs suivants : • la durée du discours, • le genre de discours, • la familiarité avec le sujet et le vocabulaire : - la possibilité de réécouter ou de visionner de nouveau le document, - la possibilité de poser des questions et d'interagir, - la possibilité d'avoir un cadre de référence pour prendre des notes, • la tâche à réaliser : - la familiarité avec la tâche, - les modalités de réalisation de la tâche, - le temps nécessaire pour accomplir la tâche proposée, – évaluer leur influence sur la situation d'écoute et prendre les dispositions nécessaires pour surmonter les difficultés.		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'écoute

CO2. L'élève sera capable de gérer son écoute en utilisant les stratégies appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser

Pour *GÉRER* son projet d'écoute, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**6e**	**7e**	**8e**	**9e**
• **reconnaître un bris de compréhension, en identifier la cause et prendre les moyens pour corriger la situation** – déterminer si le discours entendu a du sens ou non, – identifier la cause du bris de compréhension : • familiarité avec le vocabulaire, • familiarité avec le sujet, • distraction ou rêverie, • pause pour réfléchir sur un élément jugé intéressant ou important, • degré d'abstraction du sujet, • intérêt vis-à-vis l'activité, – identifier et appliquer une solution qui permettra de résoudre le problème : • **familiarité avec le vocabulaire :** - poursuivre l'écoute sans s'attarder sur un mot inconnu, - essayer de trouver le sens du mot à l'aide du contexte, • **familiarité avec le sujet :** - établir des liens entre ce qui a été entendu et ce qui a été recueilli lors de la phase de planification, • **distraction :** - reconnaître la source de distraction et s'en éloigner, - retrouver sa concentration après un moment d'inattention, • **pause pour réfléchir sur un élément jugé intéressant ou important :** - noter par un mot clé l'élément jugé intéressant ou important pour y revenir plus tard, • **sujet trop abstrait :** - établir des liens entre ce qu'il vient d'entendre et ce qui a été abordé lors de la phase de planification, • **manque d'intérêt :** - voir où s'inscrit cette activité dans l'ensemble du projet, - situer où s'inscrivent les nouvelles connaissances dans l'ensemble de ce qu'il sait déjà sur le sujet;	A°	➚		
• **réfléchir sur les moyens utilisés pour résoudre un bris de communication et verbaliser le produit de cette réflexion**	A°	➚		
• **faire appel à ses connaissances sur les structures textuelles pour soutenir sa compréhension et pour retenir l'information** – repérer les indices de signalement contenus dans le texte (marqueurs de relation de type organisationnel), – les associer à une structure textuelle, – s'appuyer sur la structure textuelle identifiée pour organiser l'information;	➔	A°	➚	
• **faire appel aux habiletés langagières acquises dans une autre langue** – établir des liens entre des mots semblables qui ont un sens commun ou un sens différent, ou – établir des liens entre l'organisation d'un message du même genre en français et dans une autre langue;	→	➔	A°	➚

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Aᵐ : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour ***GÉRER*** **son projet d'écoute, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :**	**6e**	**7e**	**8e**	**9e**
• **utiliser les indices du discours pour distinguer les faits des opinions** – reconnaître que les faits peuvent être vérifiés hors de tout doute, – reconnaître que certains mots et expressions sont signes de neutralité et d'autres sont d'ordre subjectif, – repérer les indices qui signalent la neutralité ou la subjectivité, – utiliser ces indices pour départager les faits des opinions;	→	➔	A°	➚
• **adopter un comportement ou des attitudes qui facilitent l'écoute** – prendre conscience de son attitude face au sujet ou à l'émetteur, – faire un retour sur les éléments qui donnent de la valeur à la tâche, – déterminer si son attitude lui permet de réaliser son projet de communication, – modifier son attitude si nécessaire;	→	➔	A°	➚
• **remettre en question ses connaissances antérieures, si nécessaire, pour soutenir sa compréhension** – reconnaître que ses connaissances antérieures peuvent être la cause d'un bris de compréhension, – identifier les nouvelles informations qui posent problème, – émettre de nouvelles hypothèses en s'appuyant sur les nouvelles informations, – valider ces nouvelles connaissances en utilisant le contexte, – modifier le réseau de ses connaissances en remplaçant les connaissances erronées par de nouvelles connaissances, – poursuivre la reconstruction du sens du texte à partir des nouveaux indices;		→	➔	A°
• **noter les points sur lesquels il veut des clarifications** – reconnaître que ce qui a été entendu ne concorde pas avec ce qui avait été prédit ou n'est pas clair, – noter en style télégraphique l'information qui pose problème pour y revenir plus tard;		→	➔	A°
• **réfléchir sur son engagement et sur sa persévérance à la tâche (la valeur, les exigences et la contrôlabilité)**		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'interaction

CO7. L'élève sera capable de participer à des conversations dans des situations de la vie quotidienne.

Pour *PARTICIPER* à des conversations, l'élève pourra :	6e	7e	8e	9e
• **parler d'événements ou d'expériences reliés au monde de la communication** Exemples : – nommer les moyens de communication qu'il utilise, – décrire les découvertes qu'il a faites grâce au monde de la communication, – décrire des liens qu'il a tissés avec des gens qui utilisent le même moyen de communication, – décrire ce que ce moyen de communication lui apporte de particulier, – raconter une anecdote ou décrire un moment particulier relié à l'utilisation d'un moyen de communication;	A m	➚		
• **parler d'événements ou d'expériences portant sur les changements touchant ses responsabilités et ses libertés** Exemples : – comparer les responsabilités qu'il avait lorsqu'il était au niveau élémentaire à celles qu'il a maintenant, – décrire les responsabilités auxquelles il doit faire face maintenant qu'il peut faire du gardiennage, être camelot, etc., – décrire comment il se sent depuis qu'il est au secondaire, – décrire sa réaction face aux responsabilités toujours grandissantes, – décrire ses réactions face aux permissions refusées.		A m	➚	

Contexte d'apprentissage

En situation d'apprentissage, en plus du travail de groupe, les échanges graviteront autour d'expériences ou d'événements reliés aux changements touchant ses responsabilités et ses libertés. L'élève discute de l'impact des changements sur sa façon d'agir et sur sa perception du monde qui l'entoure.

L'accent sera mis sur :

- l'emploi d'expressions ou de mots pour décrire les événements et leurs expériences;
- l'emploi de mots ou d'expressions pour reprendre la parole lors de discussions de groupe;
- l'emploi de mots ou d'expressions pour établir des liens entre les informations.

En favorisant la discussion, l'élève poursuivra le développement de son habileté à interagir avec ses pairs (voir CO5 et CO6). Lors de ces situations, les élèves préciseront eux-mêmes les règles de fonctionnement du groupe telles que leurs rôles et leurs responsabilités face à la tâche.

Contexte d'évaluation

L'évaluation des apprentissages se fait surtout à partir de situations où tous les élèves de la classe, ou les élèves d'un même groupe, ont un vécu commun. Par exemple, les échanges peuvent avoir lieu après le visionnement d'un documentaire, après la lecture d'un texte, lors d'une situation nécessitant la recherche d'une solution pour faire face à un problème, etc. L'enseignant communique aux élèves les critères de notation; il précise les points sur lesquels ils seront évalués.

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A ° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'interaction

CO5. L'élève sera capable de gérer ses interventions dans des situations d'interaction.

Pour *GÉRER* ses interventions, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**6e**	**7e**	**8e**	**9e**
• **utiliser les moyens nécessaires pour rendre ses propos plus accessibles, tels que le choix des mots, les exemples, la prosodie et les gestes** – observer ses interlocuteurs, – noter leurs réactions à ses propos à partir d'indices verbaux ou non verbaux en cas d'incompréhension, – modifier, au besoin, le débit ou le volume, – choisir le meilleur moyen pour clarifier ses propos : • donner des exemples, • expliquer un mot, • comparer l'élément qui semble poser problème à quelque chose de connu, • utiliser un mot plus familier;	A°	➚		
• **évaluer sa participation dans une discussion** – déterminer si son comportement a contribué à faire avancer la discussion, – déterminer si ses propos ont contribué à faire avancer la discussion, – cerner les éléments à améliorer lors de sa participation, – chercher des solutions qui pourront être mises en application lors de situations semblables;	A°	➚		
• **reprendre la parole suite à une interruption** – exprimer le fait qu'il a été interrompu, – utiliser une expression d'usage lui permettant de reprendre la parole tout en respectant ses interlocuteurs;	➔	A°	➚	
• **utiliser divers moyens pour inclure les participants dans la conversation** – résumer les propos pour un nouvel arrivant, ou – inciter une personne à parler en lui posant une question, en rapportant ses propos et en lui demandant de développer un point;	→	➔	A°	➚
• **utiliser divers moyens pour recentrer la discussion** – lorsque le groupe s'est éloigné du sujet : • reconnaître que le groupe est engagé sur une tangente, • inviter les interlocuteurs à revenir au sujet initial, – lorsque le sujet s'est étendu inutilement : • faire la synthèse, • délimiter le champ de discussion, • hiérarchiser les propos.		→	➔	A°

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^{m} : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'interaction

CO6. *L'élève sera capable de s'approprier des expressions d'usage utilisées dans des situations de la vie quotidienne.*

Pour *GÉRER* ses interventions, l'élève pourra :	6e	7e	8e	9e
• **utiliser les expressions d'usage pour faire face aux situations les plus courantes au téléphone** – lorsqu'il téléphone : • la salutation initiale : *bonjour, allô,* etc., • la requête : *Est-ce que je pourrais parler à..., s'il vous plaît? J'aimerais savoir si...,* etc., • la salutation finale si la personne demandée n'est pas là : *C'est bien merci, je rappellerai un peu plus tard – C'est (son nom), dites-lui de me rappeler lorsqu'il reviendra, voici mon numéro de téléphone...,* etc., – lorsqu'il répond : • la salutation initiale : *bonjour, allô,* etc., • la réponse à la requête : *Un instant, s'il vous plaît – Il n'est pas ici présentement – Est-ce que je peux prendre un message,* etc.;	A^m	➚		
• **employer des mots ou des expressions appropriés pour offrir ou demander des services** – pour offrir ses services : *Qu'est-ce que je peux faire pour t'aider? As-tu besoin d'aide? Veux-tu que je te montre comment faire cela?,* – pour demander de l'aide : *Je ne comprends pas cela. Est-ce que tu pourrais m'aider? J'ai de la difficulté à..., Peux-tu m'expliquer comment on fait cela?;*	A^m	➚		
• **employer des expressions idiomatiques caractérisées par un certain degré d'abstraction** – ex. : *donner sa langue au chat, à faire dresser les cheveux sur la tête, avoir la chair de poule,* etc.;	A^m	➚		
• **utiliser les expressions d'usage pour reprendre la parole** – ex. : *Est-ce que je peux terminer? Je n'avais pas fini de donner mon idée – Est-ce que je peux continuer?;*	➔	A^m	➚	
• **employer des mots ou des expressions appropriés pour établir des relations telles que la cause, la conséquence, la manière, le but et le temps** – employer les marqueurs de relation appropriés : *car, parce que, puisque, étant donné que, alors, par conséquent, donc, c'est pourquoi, ainsi, de cette façon, de cette manière, pour, afin de, dans le but de, de façon à, quand, lorsque, après que, à mesure que,* etc.;	➔	A^m	➚	
• **comprendre l'humour créé par le contexte, les glissements de sens, les calembours et l'utilisation du sens littéral pour le sens figuré ou l'inverse**	→	A^m	➚	
• **utiliser les expressions d'usage pour faire part de ses opinions** – ex. : *À mon avis..., Selon moi..., Je pense que...,* etc.;	→	➔	A^m	➚
• **utiliser les expressions d'usage pour inclure un participant dans la conversation** – ex. : *Et toi, qu'est-ce que tu en penses? Peut-être qu'on pourrait donner à un tel la chance de dire ce qu'il en pense – Moi, j'aimerais entendre ce qu'une telle a à dire;*	→	➔	➔	A^m
• **employer des expressions idiomatiques décrivant des états d'âme, des attitudes ou des relations interpersonnelles** – ex. : *avoir les nerfs en boule, avoir les bleus, tomber sur les nerfs de quelqu'un,* etc.	→	➔	A^m	➚

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'exposé

CO10. L'élève sera capable de s'exprimer de diverses façons afin de répondre à des besoins de communiquer de l'information, d'explorer la langue et de divertir.

Pour *COMMUNIQUER* ses différents besoins, l'élève pourra :	6e	7e	8e	9e
• **présenter les raisons qui appuient ses décisions, ses opinions ou ses réactions** *Exemple :* – énoncer ses décisions, ses opinions ou ses réactions. Expliquer les circonstances qui l'amènent à penser ou à réagir ainsi (expérience personnelle, lecture, hypothèse, etc.);	A m	➚		
• **lire de façon expressive un texte qu'il a rédigé ou choisi**	A m	➚		
• **décrire un phénomène en établissant des rapports de cause à effet** *Exemple :* – nommer le phénomène en question. Décrire le phénomène en rapportant les faits. Établir les causes connues ou probables qui expliquent le phénomène en utilisant des marqueurs de relation qui expriment la cause et des termes qui expriment la probabilité;	➔	A m	➚	
• **raconter, à sa façon, une histoire connue dans laquelle il présente une morale**	→	A m	➚	
• **présenter une situation en exposant le problème et en proposant des solutions** *Exemple :* – nommer le problème. Décrire le problème en rapportant les faits et en donnant des exemples. Énumérer les causes possibles. Émettre des hypothèses permettant de résoudre le problème. Analyser chaque hypothèse. Conclure en retenant la solution qui semble la plus favorable et donner les raisons qui expliquent ce point de vue;	→	➔	A m	➚
• **traiter une réalité en présentant une perspective personnelle** *Exemple :* – nommer la réalité avec précision (un objet, un être, une situation, une action, un événement, etc.). Énoncer son point de vue (engagement). Donner les raisons qui expliquent son point de vue. Fournir des preuves et des exemples pour soutenir les raisons citées;		→	➔	A m
• **décrire une réalité en faisant preuve d'objectivité** *Exemple :* – nommer la réalité avec précision (un objet, un être, une situation, une action, un événement, etc.). Énoncer son point de vue (distanciation) et s'assurer qu'il est constant. Présenter les aspects et les sous-aspects en utilisant un ton neutre. Conclure en formulant différemment le sujet de la description et en établissant des liens entre les divers aspects traités;		→	➔	A m
• **improviser à partir d'une mise en situation**		→	A m	➚

Contexte d'apprentissage

Les situations proposées doivent permettre aux élèves de faire état soit de ce qu'ils savent déjà, soit de ce qu'ils ont appris sur un sujet donné, ou encore d'exprimer leur opinion en l'appuyant par des exemples tirés de leurs lectures, de leurs interactions avec d'autres, etc. Les sujets choisis pour les présentations peuvent provenir d'autres matières à l'étude. Les élèves devraient avoir eu l'occasion d'explorer le vocabulaire relié au sujet et cela, dans divers contextes.

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel
A ° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Les présentations doivent être courtes et bien structurées. L'enseignant doit offrir aux élèves la possibilité de s'exercer seuls ou devant un pair afin de leur permettre de jeter un premier regard sur leur présentation et d'apporter les changements nécessaires. L'accent devrait être mis sur :

- l'organisation du contenu de leurs exposés selon un plan : introduction, développement et conclusion;
- l'annotation de leur plan pour y inscrire des points de repère;
- l'usage correct de la forme pronominale des verbes.

Contexte d'évaluation

En situation d'évaluation, les activités proposées doivent permettre aux élèves de faire le bilan de ce qu'ils ont appris sur un sujet donné ou encore de représenter leur monde imaginaire. Comme lors des situations d'apprentissage, les élèves peuvent s'exercer seuls ou devant un pair avant de faire leur présentation devant le public.

L'exposé

CO8. L'élève sera capable de préparer ses présentations et ses interventions en fonction de son intention de communication et d'un souci de clarté et de correction de la langue.

Pour préparer son exposé, l'élève mettra en application les *STRATÉGIES* suivantes :	**6e**	**7e**	**8e**	**9e**
• **prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences de présentations similaires** – se remémorer ses expériences de présentations antérieures, – analyser le potentiel des solutions envisagées pour surmonter les difficultés rencontrées, – choisir la ou les solutions qui permettraient de résoudre des problèmes susceptibles de se reproduire;	A°	➚		
• **utiliser un moyen tel que le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son exposé** – reconnaître les avantages et les limites de chaque moyen, – préciser ses besoins en fonction de son projet d'écriture (intention de communication, sujet, public), – retenir le moyen qui semble le plus approprié à la situation;	A°	➚		
• **participer à la répartition des tâches** – examiner le projet de communication pour en délimiter les tâches, – reconnaître les intérêts et les besoins d'apprentissage de chaque membre du groupe, – répartir les tâches en tenant compte des forces de chaque membre et en tenant compte de la nécessité de développer diverses habiletés chez tous les membres;	A°	➚		
• **sélectionner le contenu de son exposé en tenant compte de l'intérêt et des besoins du public cible** – cerner les intérêts du public cible : • en fonction de l'âge, • en fonction de leur expérience personnelle, • en fonction de leur connaissance du sujet à traiter, – retenir, parmi les idées suggérées, celles qui sont susceptibles de les intéresser le plus, – cerner les besoins du public cible : • besoin de confirmer ce qu'ils savent déjà, • besoin d'en apprendre davantage, • besoin de confronter leur opinion à celle des autres, • besoin de se divertir, etc., – retenir, parmi les idées suggérées, celles qui répondront le mieux aux besoins du public cible;	➔	A°	➚	
• **sélectionner la ou les structures textuelles appropriées à son intention de communication** – reconnaître que les structures de texte représentent l'organisation de l'information et que cette organisation est directement liée à l'intention de communication, – identifier la ou les structures qui répondent le mieux à son intention de communication, – prévoir les indices de signalement associés à la structure ou aux structures choisies (marqueurs organisationnels);	➔	A°	➚	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour préparer son exposé, l'élève mettra en application les *STRATÉGIES* suivantes :	6e	7e	8e	9e
• **organiser l'information selon un plan : introduction, développement et conclusion** – préparer une introduction qui présente clairement le sujet traité, – ordonner les aspects en tenant compte de la structure textuelle qui répond le mieux à son intention, – préparer la conclusion en donnant son impression générale sur le sujet;	➔	A°	➚	
• **annoter son schéma ou son plan comme aide-mémoire** – analyser les facteurs qui peuvent affecter son aisance lors de la présentation : • la familiarité avec le sujet et le vocabulaire, • la complexité du sujet, • l'intérêt par rapport au sujet, • la présentation seul ou avec un ou plusieurs partenaires, – évaluer la nécessité d'ajouter des notes, – se donner des points de repère pour pouvoir consulter rapidement ses notes en cas de besoin : • surligner les parties essentielles, • utiliser de petits feuillets autocollants amovibles de différentes couleurs, etc.;	➔	A°	➚	
• **prévoir des modalités d'intervention pour pallier un bris de compréhension chez le public cible** – relever les passages susceptibles de poser problème soit à cause du degré d'abstraction ou du degré de familiarité du public cible avec le sujet ou le vocabulaire, – choisir le ou les moyens les plus appropriés pour fournir le support nécessaire à la compréhension de son message : • mettre en relief l'information importante à l'aide des répétitions, en jouant avec l'intonation, le volume de la voix et les gestes, • donner des exemples et faire des analogies, • comparer l'information nouvelle à des éléments connus, • utiliser des illustrations, des graphiques, une démonstration, etc.;	→	➔	A°	➚
• **apporter les changements nécessaires au choix et à l'organisation du contenu de son exposé, après s'être exercé** – s'exercer, – reconnaître les passages à améliorer, – décider des changements à apporter pour améliorer sa présentation, – prendre les dispositions nécessaires;	→	➔	A°	➚
• **prévoir des moyens de capter et de maintenir l'intérêt du public cible** – identifier les passages qui bénéficieraient d'un effet particulier, – prévoir l'utilisation de statistiques, de citations, d'anecdotes, etc., – prévoir l'utilisation de pauses stratégiques, – prévoir l'utilisation stratégique des éléments prosodiques (varier le volume de la voix, le débit de parole, etc.);		→	➔	A°
• **apporter les changements nécessaires au vocabulaire et à la construction de phrases, après s'être exercé** – s'exercer, – reconnaître les passages à améliorer, – décider des changements à apporter pour améliorer sa présentation, – prendre les dispositions nécessaires;		→	➔	A°
• **apporter les changements nécessaires à sa description, à la suite d'une discussion, d'une consultation d'experts ou d'ouvrages de référence**		→	➔	A°

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'exposé

CO9. L'élève sera capable de gérer ses présentations et ses interventions, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la transmission d'un message clair.

Pour *GÉRER* son exposé, l'élève mettra en application les stratégies et les connaissances suivantes :	**6e**	**7e**	**8e**	**9e**
• **soigner la prononciation, l'articulation et l'intonation** – reconnaître l'importance de bien prononcer, de bien articuler et d'utiliser la bonne intonation pour assurer une meilleure compréhension de son message, – prêter une attention particulière à la prononciation des mots clés essentiels à la compréhension et des mots qui peuvent poser problème tels que le H muet, la finale des mots, les liaisons fautives, etc., – détacher les mots afin d'être bien compris, – utiliser l'intonation appropriée pour marquer le doute, l'insistance, l'émotion, les sentiments, etc. selon l'intention de communication;	A^{o}	➚		
• **respecter la forme des verbes usuels et leur accord avec leur sujet aux temps simples**	A^{m}	➚		
• **tirer profit des notes ou de son plan comme aide-mémoire** – consulter son plan ou ses notes pour suivre l'ordre de présentation des propos, – utiliser ses notes pour citer correctement un auteur ou pour donner des statistiques;	➔	A^{o}	➚	
• **respecter la forme des verbes pronominaux dans les cas usuels** – ex. : *je me brosse les dents* et non *je brosse mes dents*;	➔	A^{m}	➚	
• **utiliser les marqueurs de relation qui traduisent le mieux les liens à établir entre les phrases**	➔	A^{m}	➚	
• **tirer profit des moyens prévus pour pallier les bris de compréhension** – observer les réactions du public lorsque l'information transmise pourrait poser problème, – utiliser les moyens prévus pour pallier les bris de compréhension lorsque la situation l'exige;	→	➔	A^{o}	➚
• **utiliser le présent du subjonctif dans les cas usuels** – *ex. : il faut que…, j'aimerais que…, veux-tu que…?*	→	➔	A^{m}	➚
• **respecter la place des pronoms personnels complément dans les cas usuels** – respecter les séquences : • pronom sujet + pronom complément + verbe, • verbe à l'impératif + pronom complément;	→	➔	A^{m}	➚
• **utiliser divers moyens de capter et de maintenir l'intérêt du public** – observer les réactions du public cible, – utiliser des statistiques, des citations, des anecdotes, etc., ou – insérer des pauses stratégiques pour faire ressortir la valeur de l'information transmise ou celle qui sera transmise immédiatement après la pause, ou – utiliser des expressions qui annoncent la valeur de l'information à venir, ou – apporter des changements au niveau de la voix, ou – s'assurer de la cohérence de ses propos, en utilisant des mots ou des expressions qui marquent l'enchaînement entre les parties;		→	➔	A^{o}

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^{o} : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^{m} : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *GÉRER* son exposé, l'élève mettra en application les stratégies et les connaissances suivantes :	**6e**	**7e**	**8e**	**9e**
• **respecter la concordance des temps des verbes dans les cas usuels :** – **si + présent + futur simple** – **si + imparfait + conditionnel présent**		→	➔	**A^m^**
• **reconnaître et corriger les anglicismes syntaxiques les plus courants** – ex. : *siéger* sur *un comité,* être intéressé *dans quelque chose, concernant ce que vous m'avez dit, on n'a pas été permis de...,* etc., – reconnaître que certaines structures de phrases sont des calques de la langue anglaise, – vérifier si la construction de la phrase respecte celle de la langue française, – la reformuler, si nécessaire.		→	➔	**A^m^**

→ : niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔ : niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m^ : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

La lecture

L3. L'élève sera capable de comprendre des textes divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à un besoin d'information.

Pour répondre à un besoin d'information à l'écrit, l'élève devra :	6e	7e	8e	9e
• **reconstruire le sens du message à l'aide d'un plan ou d'un schéma fourni par l'enseignant** Exemple : – dégager le sujet, reconnaître les aspects du sujet traité et leurs sous-ensembles et établir des liens entre les éléments de l'information;	A^m	➚		
• **dégager les moyens utilisés par l'auteur pour présenter un fait ou pour exprimer son opinion** Exemple : – relever les mots ou les expressions qui servent à exprimer le degré d'engagement de l'auteur face au sujet traité;	A^m	➚		
• **discuter des moyens linguistiques, techniques et visuels utilisés dans des produits médiatiques pour transmettre un message** Exemples : – observer les moyens linguistiques : des mots accrocheurs, des adjectifs, des adverbes, etc., ou – observer les moyens techniques : utilisation d'exemples, de répétitions, de comparaisons, de slogans, la personnification, etc., ou – observer les moyens visuels : les illustrations, les graphiques, le rapport entre les objets, la mise en page, etc., – faire part de l'influence de ces moyens sur sa perception de la réalité observée;	A^o	➚		
• **dégager les idées principales implicites** Exemple : – élaborer, à partir des idées secondaires, une phrase qui résume l'idée principale de chaque paragraphe;	➔	A^m	➚	
• **dégager les causes d'un phénomène ou les solutions proposées pour résoudre un problème** Exemples : – nommer le phénomène. Énumérer les causes possibles ou réelles. Établir des liens entre les éléments de l'information, ou – exposer le problème et décrire la ou les solutions possibles ou réelles. Établir des liens entre les éléments de l'information;	➔	A^m	➚	
• **distinguer les informations essentielles des informations accessoires ou superflues** Exemple : – dégager l'idée principale. Départager les idées qui sont indispensables à la compréhension du message de celles qui fournissent des détails supplémentaires;	→	➔	A^m	➚
• **distinguer les faits des opinions** Exemple : – départager les idées qui peuvent être prouvées hors de tout doute de celles qui représentent une réaction à une action;	→	➔	A^m	➚

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour répondre à un besoin d'information à l'écrit, l'élève devra :	6e	7e	8e	9e
• **analyser les procédés employés par l'auteur d'un texte descriptif** *Exemple :* – dégager les procédés descriptifs utilisés par l'auteur et expliquer leur importance dans le texte;	→	➔	Am	➚
• **catégoriser l'information du texte** *Exemple :* – dégager les grandes catégories d'information selon une ou plusieurs caractéristiques communes et classer les éléments d'information;		→	➔	Am
• **dégager les moyens utilisés par l'auteur pour transmettre son message** *Exemples :* – relever les mots ou les expressions qui créent des images, qui font appel aux sentiments, qui font réagir, etc., ou – décrire l'importance des illustrations, des graphiques, des légendes, des statistiques, des citations, etc., ou – décrire l'importance des dialogues, de l'emploi du style direct, des paroles rapportées, etc.;		→	➔	Am
• **évaluer la clarté du message en tenant compte du choix du vocabulaire et de l'organisation de l'information** *Exemple :* – analyser le choix du vocabulaire et l'organisation du texte en tenant compte de l'intention de l'auteur, du degré de familiarité du destinataire avec le sujet, de la complexité du sujet, etc. Formuler le résultat de son analyse.		→	➔	Am

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

La lecture

L4. L'élève sera capable de comprendre des textes divers, y compris des produits médiatiques, pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique.

Pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra :	6e	7e	8e	9e
• **établir des liens entre le texte et l'image dans la bande dessinée** *Exemple :* – décrire comment l'image vient appuyer le texte;	Am	➚		
• **réagir au texte en relevant des passages qui suscitent des sentiments, des émotions ou des souvenirs** *Exemple :* – prendre conscience des sentiments, des émotions ou des souvenirs suscités par le récit lui-même. Relever les passages qui suscitent ces sentiments, ces émotions ou ces souvenirs;	Am	➚		
• **donner un sens à certaines images évoquées par l'auteur dans un texte poétique** *Exemple :* – relever les mots ou les groupes de mots qui évoquent des images. Interpréter ces images à partir de son expérience personnelle;	Am	➚		
• **dégager les relations entre les personnages d'un récit** *Exemple :* – élaborer la liste des personnages qui ont une influence directe sur le personnage principal. Décrire les liens qui existent entre eux;	➔	Am	➚	
• **établir des liens entre les caractéristiques des personnages et leurs actions** *Exemple :* – relever les caractéristiques physiques et psychologiques des personnages et expliquer comment ces caractéristiques influent sur leurs actions;	➔	Am	➚	
• **réagir à la dynamique entre les personnages et les actions à partir de ses expériences personnelles** *Exemple :* – prendre conscience de sa réaction face à la dynamique entre les personnages et aux actions qu'ils entreprennent. Trouver les raisons de cette réaction à partir de ses expériences personnelles. Relever les passages qui expliquent cette réaction;	➔	Am	➚	
• **dégager les éléments qui créent des effets de vraisemblance, de suspense, d'exagération ou de rebondissement** *Exemple :* – relever les passages dans lesquels l'auteur a voulu créer des effets de vraisemblance, de suspense, d'exagération ou de rebondissement. Dégager les techniques utilisées par l'auteur pour créer ces effets (la description, les bouleversements dans la chronologie, la caricature, le choix d'un champ lexical particulier, etc.);	→	➔	Am	➚
• **réagir à certains passages présentant un intérêt particulier à partir de ses expériences personnelles** *Exemple :* – relever les passages qui ont suscité un intérêt particulier. Trouver les raisons de cet intérêt à partir de son expérience personnelle;	→	➔	Am	➚

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra :	6e	7e	8e	9e
• **évaluer, dans un texte poétique, les effets de certains éléments tels que l'association d'idées, d'images, de mots ou de sons** *Exemple :* – relever les éléments qui créent des effets particuliers. Décrire leur importance dans la création de l'univers poétique;	→	➔	A^m	➚
• **relever des passages descriptifs dans le texte et en faire ressortir le rôle et l'intérêt** *Exemple :* – reconnaître l'insertion de passages descriptifs dans le récit. Expliquer leur intérêt dans la création de l'univers narratif (impression de vraisemblance, de suspense, de familiarité avec les lieux et les personnages, etc.);		→	➔	A^m
• **réagir aux caractéristiques physiques et psychologiques des personnages à partir de ses expériences personnelles** *Exemple :* – prendre conscience de sa réaction face aux caractéristiques physiques et psychologiques d'un ou de plusieurs personnages. Trouver les raisons de cette réaction à partir de ses expériences personnelles. Relever les passages qui expliquent cette réaction.		→	➔	A^m

Contexte d'apprentissage

En plus d'offrir un contenu intéressant, les textes présentés aux élèves doivent répondre à des caractéristiques qui vont favoriser le développement des stratégies de lecture. Dans cette optique, l'enseignant choisit des textes :

- de **600 à 800** mots pour les textes courants, c'est-à-dire les textes qui nous permettent de fonctionner au quotidien (L3);
- de plus de 700 mots si la lecture se fait avec un partenaire dans le cadre d'un projet de groupe; et plus longs pour les textes narratifs (L4);
- dont le contenu traite de sujets peu connus ou plus abstraits, dans la mesure où l'élève maîtrise les concepts qui lui permettront de faire des liens avec ce qu'il connaît et la nouvelle information;
- dans lesquels l'organisation de l'information est bien marquée (idée principale explicite dans chaque paragraphe dans le cas des textes courants), les liens entre les différentes parties sont clairs et explicites dans la majorité des cas (ex. : emploi de marqueurs de relation, de sous-titres) et les procédés de reprise de l'information sont simples (ex. : reprise par un pronom);
- dans lesquels le déroulement de l'action, dans un récit, peut présenter un retour en arrière facilement identifiable;
- dont le vocabulaire est généralement connu des élèves et dont les mots abstraits peuvent être identifiés à partir des mots de la même famille (ex. : la fabrication vient de l'action de fabriquer). Le texte ne doit pas présenter plus de 4 ou 5 % de mots nouveaux difficilement identifiables à partir du contexte ou des familles de mots;
- dont les phrases sont constituées de deux ou trois propositions dans lesquelles on retrouve peu d'inversions, des écrans de plusieurs mots entre le sujet et le verbe, un emploi de figures de style usuelles, etc.

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Remarque : Dans le cas d'un travail de groupe, les textes proposés aux élèves peuvent présenter un niveau de difficulté légèrement supérieur à ceux proposés lors d'une lecture individuelle.

En ce qui concerne le développement des stratégies de lecture, l'élève apprend à aborder un texte de différentes façons selon son intention de lecture et à utiliser ses connaissances sur de nouvelles structures de texte (voir L1 et L2).

Contexte d'évaluation

En situation d'évaluation, l'enseignant choisit un texte ayant les mêmes caractéristiques que les textes utilisés en situation d'apprentissage. Le sujet à l'étude, ou le thème du récit, doit s'inscrire dans un scénario d'apprentissage afin de fournir à l'élève le soutien nécessaire pour encadrer son projet de lecture.

La lecture

L1. L'élève sera capable de planifier sa lecture de divers textes, y compris des produits médiatiques, en fonction de la situation de communication et de la tâche à réaliser.

Pour *PLANIFIER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	6e	7e	8e	9e
• **prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences de lecture similaires** – se remémorer ses expériences de lecture antérieures, – analyser le potentiel des solutions envisagées pour surmonter les difficultés de lecture, – choisir la ou les solutions qui permettraient de résoudre les problèmes susceptibles de se reproduire;	A°	➚		
• **déterminer la pertinence du texte par rapport à son projet de lecture à partir d'indices tels que les pages de couverture, la table des matières, le titre des chapitres et l'index** – formuler ses attentes par rapport au texte, – survoler les différentes parties de l'ouvrage consulté : • reconnaître que les pages de couverture : - fournissent de l'information telle que le titre, le nom de l'auteur, de la collection et de la maison d'édition, - fournissent parfois de l'information sur l'auteur, le contenu du livre, etc., - présentent, dans la plupart des cas, une illustration évocatrice du contenu, • reconnaître que la table des matières : - représente le plan du livre, - indique quels aspects du sujet sont traités, - indique à quelle page retrouver l'information recherchée, • reconnaître que le titre des chapitres fournit des indices sur le contenu de chacun d'eux, • reconnaître que l'index fournit la liste des sujets traités, – déterminer si l'ouvrage répond à ses attentes;	A°	➚		
• **formuler ses attentes par rapport au texte** – cerner son intention de lecture, – cerner les aspects du sujet sur lesquels il veut de l'information, – formuler des questions sur ce qu'il aimerait apprendre sur le sujet, ou – se préparer à entrer dans le monde de l'imaginaire;	A°	➚		
• **prévoir un moyen de prendre des notes pour retenir l'information** – évaluer son besoin d'information en fonction de la tâche à réaliser, – faire l'inventaire des moyens possibles pour prendre des notes, – reconnaître l'utilité de chacun des moyens, par exemple : • le schéma associé à la structure de texte permet d'organiser l'information selon des relations logiques, • le schéma associé à la définition d'un concept permet de définir le concept, • les constellations qui permettent de relier les éléments d'un concept, – choisir le moyen le plus approprié à ses besoins;	A°	➚		

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^{m} : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *PLANIFIER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	6e	7e	8e	9e
• **faire des prédictions sur l'organisation du contenu à partir des indices annonçant la ou les structures pour orienter sa lecture** – reconnaître que la structure du texte : • représente l'organisation de l'information, • permet de se concentrer sur l'information importante pour ainsi mieux comprendre et retenir l'information, – reconnaître qu'il peut identifier la structure du texte à partir d'indices de signalement contenus dans le texte (marqueurs de relation, marqueurs organisationnels), – se remémorer les indices qui servent à identifier différentes structures du texte, – relever les indices fournis par le titre, par l'annonce du sujet ou par la présentation du texte (tableau comparatif, ligne du temps, etc.), – sélectionner la structure de texte qui s'apparente le mieux aux indices recueillis;	A°	↗		
• **déterminer, à partir des attentes, une façon d'aborder le texte telle que le survol, la lecture sélective, la lecture en détail et la lecture de l'introduction et de la conclusion** – reconnaître les buts visés par chaque manière de lire : • la lecture en survol : lecture très rapide pour rechercher un mot, une catégorie de mots, une information précise ou encore pour se donner une vue d'ensemble du texte, • lecture sélective : lecture d'un passage sélectionné à la suite d'une lecture en survol, • lecture en détail : lecture faite avec attention dans le but de retenir de l'information, • lecture de l'introduction et de la conclusion : lecture rapide qui permet de se donner une vue d'ensemble sur le sujet et sur les aspects traités, – choisir la manière de lire qui permettra d'atteindre les buts visés;	➔	A°	↗	
• **prévoir une façon d'annoter le texte ou de prendre des notes** – évaluer son besoin d'information en fonction de la tâche à réaliser, – reconnaître l'utilité de chacun des moyens disponibles, – choisir le moyen le plus approprié, par exemple : • utiliser un surligneur pour faire ressortir l'information importante (idées principales), • écrire le sujet du paragraphe dans la marge, – écrire l'information importante en style télégraphique (dans un tout organisé : plan, schéma associé à la structure de texte, etc.), ou – adopter un code pour marquer le temps, les actions, la présence des personnages, leurs traits physiques ou psychologiques, etc.;	→	➔	A°	↗
• **examiner les facteurs qui influent sur sa lecture** – analyser l'impact des facteurs suivants : • la longueur du texte : - estimer le nombre de séances nécessaires pour lire le texte, • sa familiarité avec le sujet traité : - évaluer ses connaissances sur le sujet, - explorer la possibilité d'obtenir de l'aide, • sa familiarité avec la tâche à réaliser : - évaluer son expérience face à une tâche semblable, - faire l'inventaire des stratégies requises pour réaliser la tâche, - faire le découpage des étapes de réalisation, - s'informer sur les conditions de réalisation (seul, en groupe, etc.), - s'informer sur les critères de réussite,		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *PLANIFIER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	6e	7e	8e	9e
• la complexité de la tâche à réaliser : - déterminer si la tâche comporte plusieurs étapes, - vérifier si des étapes de lecture peuvent être associées à des étapes de la tâche, • le temps disponible pour lire et pour réaliser la tâche : - vérifier le temps disponible pour réaliser la tâche, - vérifier s'il y a suffisamment de temps pour une relecture ou pour une consultation, – évaluer leur influence sur la situation de lecture et prendre les dispositions nécessaires;				
• **s'informer sur l'auteur, le sujet traité et le contexte socioculturel et historique pour orienter sa lecture** – évaluer la nécessité de s'informer dans un domaine en particulier en fonction de sa familiarité avec le sujet et de ses expériences antérieures de lecture, – trouver la ou les sources de référence les plus appropriées compte tenu de l'information recherchée (ex. : lectures préalables, personnes-ressources), – recueillir l'information pertinente.		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^{m} : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

La lecture

L2. L'élève sera capable de gérer sa lecture de divers textes, y compris des produits médiatiques, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées à la situation de communication et à la tâche à réaliser.

Pour *GÉRER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	6e	7e	8e	9e
• **faire appel à ses connaissances sur les textes à structures comparatives pour soutenir sa compréhension** – utiliser les marques d'organisation du texte pour identifier la structure comparative, – organiser l'information lue en tenant compte de la structure de texte utilisée par l'auteur pour reconstruire le sens du texte;	A°	↗		
• **reconnaître un bris de compréhension, en identifier la cause et prendre les moyens pour corriger la situation** – reconnaître que ce qu'il lit n'est pas clair, – identifier la source du problème : • au niveau du mot : mot nouveau ou mot présenté dans un contexte nouveau, • au niveau d'une idée : incapacité à comprendre, compréhension vague ou conflit avec les connaissances antérieures, • entre les phrases : conflit avec la compréhension d'une autre phrase ou incapacité à trouver la relation entre les phrases, – identifier une solution et l'appliquer;	A°	↗		
• **utiliser un schéma ou une constellation pour organiser ses connaissances** – reconnaître l'importance d'organiser l'information pour mieux comprendre ou pour mieux retenir de l'information, – reconnaître qu'il existe plusieurs façons d'organiser l'information ou de prendre des notes, – examiner la nécessité d'organiser l'information pour mieux comprendre ou pour retenir l'information, – choisir le format qui convient le mieux au texte et à la situation de lecture (schéma associé à la structure du texte, schéma de définition, constellation sémantique, etc.);	A°	↗		
• **faire appel à ses connaissances sur les préfixes et sur les suffixes pour trouver le sens d'un mot nouveau** – repérer la partie connue du mot, – émettre une hypothèse sur le sens donné par l'affixe (préfixe ou suffixe) en tenant compte du sens donné à la partie connue du mot, – vérifier si le mot reconnu s'insère bien dans le contexte;	A°	↗		
• **faire appel à ses connaissances des familles de mots pour trouver le sens d'un mot nouveau** – décoder le mot nouveau, – émettre une hypothèse sur le sens du mot nouveau à partir du contexte et de sa ressemblance avec un mot connu, – utiliser le sens de mots de la même famille que le mot recherché pour vérifier son hypothèse en utilisant le regroupement par famille de mots;	A°	↗		

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *GÉRER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	6e	7e	8e	9e
• **faire appel à ses connaissances sur les textes à structures de cause à effet ou à structures de problème et solution pour soutenir sa compréhension** – utiliser les marques d'organisation du texte pour identifier la structure de cause à effet ou de problème et solution, – organiser l'information lue en tenant compte de la structure de texte utilisée par l'auteur pour reconstruire le sens du texte;	➔	A°	➚	
• **modifier, en cours de lecture, sa manière de lire** – reconnaître les buts visés par chaque manière de lire, – préciser ses attentes face au texte, – choisir la manière de lire qui répond le mieux à ses besoins, – reconnaître les indices qui révèlent l'information recherchée, – ajuster sa façon de lire en commençant par le moyen le plus efficace;	➔	A°	➚	
• **utiliser, en cours de lecture, les indices lui permettant de construire l'idée principale lorsqu'elle est implicite** – trouver le sujet du paragraphe, – sélectionner l'essentiel de ce qui est dit sur le sujet, – rédiger une phrase qui inclut le sujet et ce qui est essentiel, – déterminer si les autres phrases du texte se rattachent à l'idée principale rédigée, si elles fournissent des exemples ou des détails sur l'idée principale. Sinon, reprendre le processus;	➔	A°	➚	
• **utiliser les indices du texte pour distinguer les faits des opinions** – reconnaître que les faits sont des énoncés qui peuvent être vérifiés, – reconnaître que certains mots et expressions sont signes de neutralité et de subjectivité, – repérer les indices qui signalent la neutralité ou la subjectivité, – utiliser ces indices pour départager les faits des opinions;	→	➔	A°	➚
• **faire appel aux habiletés langagières acquises dans une autre langue pour soutenir sa compréhension** – reconnaître le bris de compréhension, – établir des liens entre les mots semblables qui ont un sens commun dans les deux langues ou un sens différent en français et dans l'autre langue connue, – établir des liens entre les phrases qui ont une structure commune ou une structure différente en français et dans une autre langue connue, – établir des liens entre l'organisation de l'information d'un même genre de message en français et dans une autre langue;	→	➔	A°	➚
• **utiliser une façon d'annoter le texte ou de prendre des notes pour soutenir sa compréhension ou pour retenir l'information** – examiner la nécessité de prendre des notes, – utiliser un surligneur pour faire ressortir l'information importante (idées principales), – écrire le sujet du paragraphe dans la marge, – écrire l'information importante en style télégraphique (dans un tout organisé : plan, schéma associé à la structure de texte, etc.);	→	➔	A°	➚
• **faire appel à ses connaissances sur l'organisation du texte descriptif** – reconnaître la mention du sujet de la description au début du texte, – dégager l'ordre d'énumération des éléments de la description, – établir des liens entre les éléments d'information;	→	➔	A°	➚

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *GÉRER* son projet de lecture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	6^{e}	7^{e}	8^{e}	9^{e}
• **faire appel à ses connaissances sur les procédés du texte descriptif pour soutenir sa compréhension** – observer la continuité et la progression qui assurent la cohérence, – observer l'insertion d'un passage d'un autre type de texte pour susciter un intérêt particulier (renforcement de la crédibilité, mise en contexte, etc.), – observer l'insertion d'un discours direct ou d'un discours rapporté, – utiliser l'information recueillie pour reconstruire le sens du texte;	→	➔	A^{O}	➚
• **remettre en question ses connaissances antérieures, si nécessaire, pour soutenir sa compréhension** – reconnaître que ses connaissances antérieures peuvent être la cause du bris de compréhension, – identifier les nouvelles connaissances qui posent problème, – émettre de nouvelles hypothèses en s'appuyant sur les nouvelles connaissances, – valider ces nouvelles connaissances en utilisant le contexte, – modifier le réseau des connaissances en remplaçant les connaissances erronées par les nouvelles, – poursuivre la reconstruction du sens du texte à partir des nouvelles connaissances;		→	➔	A^{O}
• **utiliser diverses sources de référence pour soutenir sa compréhension** – identifier l'élément qui provoque un bris de compréhension (mot important dont le sens ne peut être saisi par le contexte; information sur un élément du sujet ou sur l'auteur qui nécessite des connaissances préalables pour être bien comprise; etc.), – choisir le meilleur moyen pour pallier le bris de compréhension : • recours à un dictionnaire pour chercher le sens des mots ou pour situer une œuvre dans son contexte, • recours à une encyclopédie pour clarifier un concept, • recours à une personne-ressource, etc.		→	➔	A^{O}

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^{o} : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^{m} : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

ÉCRITURE

L'écriture

É3. L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour répondre à des besoins de communiquer de l'information.

Pour *COMMUNIQUER* de l'information, l'élève devra :	**6e**	**7e**	**8e**	**9e**
• **rédiger un texte dans lequel il conclut en une phrase où il donne son impression générale sur le sujet**	A^m	➚		
• **rédiger un texte dans lequel il compare différents aspects du sujet**	A^m	➚		
• **rédiger un texte dans lequel il exprime ses sentiments, ses intérêts et ses opinions et en donne les raisons**	A^m	➚		
• **rédiger un texte dans lequel il précise le sujet choisi dans l'introduction, en élabore les aspects en fournissant plusieurs caractéristiques et conclut en un court paragraphe qui donne son impression générale sur le sujet**	→	A^m	➚	
• **rédiger un texte dans lequel il établit des relations de cause à effet**	➔	A^m	➚	
• **rédiger un texte dans lequel il expose un problème et propose des solutions**	➔	A^m	➚	
• **rédiger une lettre personnelle**	A^m	➚		
• **rédiger un texte dans lequel l'information est factuelle et la relation entre les différents éléments est mise en relief**		→	A^m	➚
• **rédiger un texte descriptif**		→	A^m	➚
• **rédiger une lettre à caractère officiel telle qu'une lettre de demande d'information, tout en respectant le protocole de base (date, appel et signature)**		→	A^m	➚

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'écriture	*É4. L'élève sera capable d'écrire des textes divers pour répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique.*

Pour *COMMUNIQUER* ses textes visant à répondre à des besoins d'imaginaire et d'esthétique, l'élève devra :	**6e**	**7e**	**8e**	**9e**
• **rédiger un récit comportant plus d'un événement**	A^m	➚		
• **rédiger un récit dans lequel il établit des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions**	→	A^m	➚	
• **rédiger un récit dans lequel il établit la dynamique entre les personnages principaux et secondaires et leurs actions correspondantes ou dans lequel il développe la dynamique entre les personnages**		→	A^m	➚
• **rédiger un texte axé sur l'esthétique dans lequel il évoque des sentiments ou des émotions à l'aide d'images**		→	A^m	➚

Contexte d'apprentissage

Les élèves apprennent à rédiger de courts textes dans lesquels ils prêtent une attention particulière à la structure et à l'organisation des informations. Ils apprennent également à rédiger de courts récits dans lesquels ils établissent des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions.

Ces situations visent avant tout à permettre à l'élève d'intégrer les éléments propres à la langue écrite (voir É1 et É2) :

- l'organisation des idées selon un plan (introduction, développement et conclusion);
- l'organisation des idées à l'intérieur d'un paragraphe;
- l'utilisation du subjonctif dans des expressions usuelles (ex. : il faut…, j'aimerais que…, veux-tu que…);
- le choix du temps du verbe et l'accord du verbe avec le sujet au conditionnel présent et à l'impératif;
- la place du pronom personnel complément dans la phrase déclarative et interrogative aux temps simples;
- la ponctuation;
- l'orthographe d'usage.

Pour chaque situation d'écriture, l'enseignant soutient les élèves dans la planification de leur projet d'écriture. Il guide également les élèves dans la révision de leur texte en leur fournissant ou en créant avec eux une grille de révision. Il permet ainsi aux élèves d'acquérir une démarche de révision de texte et de développer les habiletés, l'habitude et l'attitude nécessaires pour réviser leur texte (voir à l'annexe 1, la section intitulée *Le soutien à apporter aux élèves*). Au cours du processus de révision, les élèves peuvent consulter leurs pairs pour obtenir une rétroaction, autant en ce qui a trait au contenu qu'à la forme.

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Selon le résultat d'apprentissage général É2, p. 51, l'enseignant détermine, en fonction de la situation de communication, si le processus de correction sera appliqué jusqu'à la présentation d'un texte sans erreur. Par exemple, si le texte produit par les élèves est communiqué oralement (dans le cas de la lecture à haute voix du texte qu'ils ont produit, la présentation d'une saynète qu'ils ont écrite, etc.) ou encore, s'il s'agit de la tenue d'un journal personnel, il n'y a pas lieu de produire un texte sans erreur. Les élèves révisent leur texte et corrigent ce qui est prescrit à leur niveau d'apprentissage. Toutefois, pour tout texte présenté au public sous sa forme écrite (dans le cas de production d'affiches, d'un texte apposé à un tableau d'affichage, d'une carte de souhaits, etc.), il y a lieu de publier un texte sans erreur, car ce texte pourrait servir de modèle aux autres élèves. Dans ce cas, l'enseignant aide les élèves en corrigeant ce qui dépasse leur niveau scolaire.

Contexte d'évaluation

En situation d'évaluation, l'enseignant présente des projets d'écriture semblables à ceux proposés en situation d'apprentissage. Le contexte d'écriture est le même :

- étape de planification commune;
- étape de réalisation individuelle;
- étape de révision individuelle en suivant un plan de révision fourni par l'enseignant et compris des élèves ou encore, un plan de révision élaboré avec l'enseignant au cours des situations d'apprentissage.

C'est à partir de la copie contenant les révisions faites uniquement par l'élève que l'enseignant évalue les apprentissages.

L'écriture	***É1. L'élève sera capable de planifier son projet d'écriture en fonction de la situation de communication.***

Pour *PLANIFIER* son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**6e**	**7e**	**8e**	**9e**
• **prévoir l'application de solutions identifiées pour surmonter les difficultés survenues antérieurement lors d'expériences d'écriture similaires** – se remémorer ses expériences d'écriture antérieures, – analyser le potentiel des solutions envisagées pour surmonter des difficultés d'écriture, – choisir la ou les solutions envisagées pour surmonter des problèmes susceptibles de se reproduire;	A°	➚		
• **participer à la répartition des tâches** – examiner le projet d'écriture pour en délimiter les tâches, – reconnaître les intérêts et les besoins d'apprentissage de chaque membre du groupe, – répartir les tâches en tenant compte des forces de chaque membre et en tenant compte de la nécessité de développer diverses habiletés chez tous les membres;	A°	➚		
• **sélectionner le contenu et la forme finale de son projet d'écriture en tenant compte de l'intérêt et des besoins du public cible** – cerner les intérêts du public cible : • en fonction de l'âge, • en fonction de leurs expériences personnelles, • en fonction de leur connaissance du sujet traité, – cerner les besoins du public cible : • besoins de confirmer ce qu'ils savent déjà, • besoins d'en apprendre davantage, • besoin de comparer son opinion à celle des autres, • besoin de se divertir, etc., – retenir, parmi les idées suggérées, celles qui répondront le mieux aux intérêts et aux besoins du public cible, – retenir la forme de présentation finale la plus appropriée compte tenu des caractéristiques du public cible et de l'intention de communication;	A°	➚		
• **utiliser un moyen tel que le schéma ou le plan pour organiser le contenu de son projet d'écriture** – reconnaître les avantages et les limites de chaque moyen, – préciser ses besoins en fonction de son projet d'écriture (intention de communication, sujet et public), – retenir le moyen qui semble le plus approprié à la situation (efficacité);	A°	➚		
• **sélectionner le contenu et le format final de son projet d'écriture en tenant compte de la familiarité du public cible avec le sujet et le vocabulaire qui s'y rattache** – cerner les besoins du public cible, – se représenter les connaissances antérieures du public cible face au sujet à traiter : • connaissances minimales, générales ou étendues sur divers aspects du sujet traité, – se représenter le vocabulaire nécessaire pour traiter le sujet : • termes généraux, spécifiques ou techniques,	➔	A°	➚	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *PLANIFIER* son projet d’écriture, l’élève mettra en application les stratégies suivantes :	**6e**	**7e**	**8e**	**9e**
– établir des liens entre la familiarité du public avec le sujet, le vocabulaire relié au sujet et les besoins identifiés, – retenir les idées les plus appropriées pour répondre aux besoins particuliers du public cible, – retenir les éléments de présentation les plus appropriés pour transmettre son message de façon efficace : • utilisation d’illustrations, de graphiques, de caractères typographiques particuliers, etc., • utilisation d’exemples ou de comparaisons pour expliciter un terme ou un concept nouveau, • retenir la forme de présentation finale la plus appropriée compte tenu des caractéristiques du public cible;				
• **choisir la ou les structures de texte appropriées à son intention de communication** – reconnaître que chaque structure de texte représente une façon particulière d’organiser l’information en fonction de son intention de communication, – préciser son intention de communication, – retenir la ou les structures de texte les plus appropriées à son intention de communication, – élaborer une liste de marqueurs de relation qui pourront être utilisés pour organiser le texte ou prévoir une source de référence, – organiser son texte en tenant compte de la ou des structures retenues;	➔	A°	↗	
• **organiser sa production écrite selon un plan : introduction, développement et conclusion** – préciser son sujet, – sélectionner les aspects à traiter, – préparer une introduction qui présente clairement le sujet traité, – ordonner les aspects en tenant compte de la structure textuelle qui répond le mieux à son intention de communication, – préparer une conclusion en donnant son impression générale sur le sujet;	➔	A°	↗	
• **sélectionner le contenu et la présentation finale de son projet d’écriture en tenant compte du contexte de lecture du public cible** – déterminer le contexte dans lequel le texte sera lu, • le lieu (bibliothèque de l’école, coin lecture, corridors, etc.), • le temps dont dispose le public pour lire le texte, – retenir l’information la plus appropriée en tenant compte du contexte : information essentielle, détails, information accessoire ou intéressante mais superflue, – retenir les éléments de présentation les plus appropriés au contexte et au contenu : • texte continu, • texte sous forme de liste, • texte accompagné ou non d’illustrations, de graphiques ou de croquis, – retenir la forme finale la plus appropriée compte tenu des caractéristiques du public cible;	→	➔	A°	↗
• **consulter divers ouvrages de référence pour explorer le sujet de son projet d’écriture** – déterminer ses besoins d’information, – évaluer la pertinence de consulter divers ouvrages de référence : • pour élargir le sujet, • pour vérifier la validité de l’information recueillie dans un ouvrage de référence, • pour recueillir divers points de vue, – entreprendre les actions qui s’imposent à la suite de l’évaluation des besoins;		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d’indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d’indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l’élève; RA observable, qualifiable
A^m^ : autonomie de l’élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour *PLANIFIER* son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	6^e	7^e	8^e	9^e
• **établir un plan de travail qui tient compte des tâches à faire, des exigences du produit final, du temps dont il dispose et des ressources disponibles** – cerner les caractéristiques de la tâche : • prendre conscience de son intérêt ou de ses connaissances sur le sujet, • s'informer sur : - les exigences minimales en ce qui concerne le contenu, - les modalités de travail : individuel ou avec des partenaires, - la forme finale du produit (sous forme de manuscrit, de saynète, de vidéo, d'enregistrement audio, etc.), - sur la date d'échéance, ou • participer à l'élaboration des critères de production, • sélectionner la forme finale du produit en tenant compte de l'intention de communication et du temps disponible, – s'informer sur les ressources disponibles (ouvrages de référence, personnes-ressources, équipement, salle de présentation, etc.), – établir un calendrier de production en tenant compte des facteurs observés;		→	➔	A^o
• **prévoir des procédés descriptifs appropriés au sujet à décrire** – reconnaître le rôle de chaque procédé descriptif (l'insertion d'un passage descriptif, argumentatif, l'insertion du discours direct ou indirect, la progression dans le temps ou dans l'espace, etc.), – retenir le ou les procédés les plus appropriés à l'exploitation du sujet et aux besoins du public cible.		→	➔	A^o

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

L'écriture

É2. L'élève sera capable de gérer son projet d'écriture, en utilisant les stratégies et les connaissances appropriées pour communiquer clairement et correctement son message en fonction de la situation de communication.

En cours de *RÉDACTION*, pour gérer son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	**6e**	**7e**	**8e**	**9e**
• **tenir compte de son schéma, de son plan ou de ses notes pour rédiger une ébauche de son texte**	A°	➚		
• **tirer profit de la consultation avec ses pairs pour clarifier sa pensée** – cerner l'objet de la consultation, – choisir la personne qui pourra le mieux répondre à ses interrogations, – analyser le résultat de la consultation, – donner suite à la consultation;	A°	➚		
• **noter ses interrogations quant à l'orthographe grammaticale** – identifier, à l'aide d'un code, les règles grammaticales (accords, terminaisons de verbe, etc.) pour lesquels il a des doutes afin d'y revenir en cours de vérification;	➔	A°	➚	
• **noter ses interrogations quant au regroupement des idées dans un paragraphe** – identifier, à l'aide d'un code, les paragraphes dans lesquels certaines idées ne semblent pas liées directement à l'idée principale pour y revenir en cours de vérification;	➔	A°	➚	
• **noter ses interrogations quant à la structure d'une partie de phrase ou d'une phrase entière** – identifier, à l'aide d'un code, les phrases ou les parties de phrases dont la syntaxe semble boiteuse pour y revenir en cours de vérification.	→	➔	A°	➚

En cours de *VÉRIFICATION*, pour parler de sa production écrite, l'élève pourra :	**6e**	**7e**	**8e**	**9e**
• **utiliser la terminologie appropriée :** phrase interrogative et impérative, point d'interrogation, tiret, passé composé, futur simple et homophone;	A°	➚		
• **utiliser la terminologie appropriée :** apostrophe, deux points, guillemets, impératif présent, conditionnel présent, subjonctif présent, complément d'objet direct et indirect, complément du nom et préposition;	➔	A°	➚	
• **utiliser la terminologie appropriée :** pronom possessif et démonstratif, conjonction, proposition principale et subordonnée, guillemet, tiret et incise;	→	➔	A°	➚
• **utiliser la terminologie appropriée :** compléments circonstanciels, mots mis en apposition et mots mis en apostrophe.		→	➔	A°

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Aᵐ : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER LE CONTENU* de son message, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	6e	7e	8e	9e
• **vérifier la quantité d'information nécessaire à la clarté du message** – voir si les idées retenues lors de la phase de planification ont été considérées dans l'élaboration de son projet d'écriture, – déterminer s'il y a des éléments à ajouter pour assurer la clarté de son message, – apporter les changements nécessaires pour rendre le message plus clair;	A^m	➚		
• **vérifier la formulation des idées en fonction du format de la présentation** – relire son texte en se référant à son intention de communication et au format choisi, – apporter les changements nécessaires;	→	➔	A^m	➚
• **vérifier la qualité/pertinence et la quantité de l'information recueillie dans les ouvrages de référence en fonction de son intention de communication et du sujet à traiter** – voir si son texte présente des idées nouvelles sur le sujet, – établir des liens entre chaque information et l'ensemble du sujet, – éliminer toute information qui ne respecte pas l'intention ou le sujet traité, – ajouter toute information qui permettrait de mieux faire le lien entre les éléments d'information déjà présentés, ou qui contribuerait au développement du sujet, – consulter d'autres ouvrages de référence si nécessaire.		→	➔	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent

➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable

A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable

➚ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER L'ORGANISATION* de son message, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	6e	7e	8e	9e
• **vérifier la chronologie des événements ou l'ordre des faits** – relire le texte en s'interrogeant sur la séquence des événements ou sur l'ordre des faits, – déplacer ou éliminer tout événement ou fait qui ne respecte pas l'ordre chronologique, – ajouter tout événement ou fait qui viendrait améliorer l'enchaînement des événements ou des faits;	A^m	➚		
• **vérifier la construction des phrases interrogatives et impératives** – reconnaître le rôle des phrases interrogatives et impératives, – repérer les phrases interrogatives dans le texte : • vérifier l'ordre des mots : - sujet + verbe + ? OU mot d'interrogation + sujet + verbe + ?, - verbe + pronom + ? OU mot d'interrogation + verbe + pronom + ?, - nom + verbe + pronom + ? OU mot d'interrogation + nom + verbe + pronom + ?, - préposition + mot d'interrogation + verbe + pronom +? OU préposition + mot d'interrogation + verbe + pronom + ?, – repérer les phrases impératives, • vérifier la présence obligatoire du verbe, • vérifier la place du pronom complément, s'il y a lieu, – apporter les changements nécessaires;	A^m	➚		
• **vérifier l'ordre des mots dans les séquences suivantes :** – **sujet + *ne* + auxiliaire + *pas/jamais/plus/rien* + participe passé** – **sujet + *ne* + auxiliaire + participe passé + *personne*** – repérer les phrases négatives, – vérifier la présence des deux expressions qui marquent la négation, – vérifier l'ordre des mots, – déplacer des mots, si nécessaire;	A^m	➚		
• **revenir sur les éléments qui semblaient poser problème lors de la rédaction** – identifier la nature du problème à partir des codes utilisés en cours de rédaction, – chercher des solutions à partir : • d'une relecture d'une partie du texte ou du texte en entier, ou • de la consultation d'outils de référence, ou • de la consultation de pairs ou d'un expert, – appliquer la solution qui semble la plus appropriée, – vérifier si la solution appliquée contribue à résoudre le problème;	➔	A^o	➚	
• **vérifier le développement d'une idée à l'intérieur d'un paragraphe** – reconnaître le rôle et le fonctionnement du paragraphe, – vérifier si l'idée principale est présentée de façon explicite, – vérifier si les autres phrases fournissent des exemples ou des détails qui se rattachent à l'idée principale, – éliminer tout exemple ou tout détail qui ne se rapporte pas à l'idée principale, – vérifier si la présentation des exemples et des détails suit un ordre logique ou chronologique, – déplacer tout exemple ou tout détail qui ne respecterait pas l'ordre logique ou chronologique;	➔	A^m	➚	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER L'ORGANISATION* de son message, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	6^e	7^e	8^e	9^e
• **vérifier la cohérence en prêtant une attention particulière aux liens entre l'introduction, le développement et la conclusion** – relire son texte en se référant à son plan : • vérifier si l'introduction présente clairement le sujet et le ou les aspects traités, • vérifier si chaque paragraphe traite d'un aspect en particulier et s'il est bien organisé, • vérifier si la conclusion donne une impression générale du sujet traité, – vérifier l'enchaînement des paragraphes, – apporter les changements qui s'avèrent nécessaires;	➔	A^m	➚	
• **vérifier la place du pronom personnel complément dans la phrase déclarative et interrogative aux temps simples** – repérer le pronom personnel complément, – vérifier si le pronom personnel est placé entre le sujet et le verbe, – apporter les changements nécessaires;	➔	A^m	➚	
• **vérifier l'utilisation du subjonctif présent avec des expressions usuelles telles que *il faut que, j'aimerais que, je ne crois pas que* et *veux-tu que*** – reconnaître que le subjonctif exprime une action considérée dans la pensée plutôt que dans les faits, – repérer les expressions usuelles requérant l'emploi du subjonctif, – vérifier si l'usage du subjonctif a été respecté, – orthographier correctement le radical et la terminaison des verbes au subjonctif;	➔	A^m	➚	
• **vérifier l'utilisation du trait d'union pour lier le verbe et le pronom personnel sujet dans les phrases interrogatives** – repérer les cas où le verbe précède le pronom personnel sujet, – lier, par un trait d'union, le verbe et le pronom personnel sujet placé après lui;	➔	A^m	➚	
• **vérifier l'utilisation de l'apostrophe** – repérer les cas d'élision : • *le, la, je, me, te, se, de, ne* et *que* devant une voyelle ou un *h* muet, • *ce* devant le verbe *être,* • *si* devant *il* et *ils,* • *lorsque* devant *il, ils, elle, elles, on, un* et *une,* – remplacer la voyelle par une apostrophe;	➔	A^m	➚	
• **vérifier l'organisation des idées en fonction de la structure de texte choisie** – relire chaque paragraphe en se référant à son plan et à la ou aux structures de texte prévues : • vérifier si l'idée principale est clairement présentée (explicite), • vérifier si les liens entre les idées sont explicites : - examiner le choix des marqueurs de relation dans la phrase et entre les phrases, – vérifier les organisateurs textuels entre les paragraphes, s'il y a lieu, – apporter les changements qui s'avèrent nécessaires;	→	➔	A^m	➚
• **vérifier l'efficacité des procédés propres au texte descriptif**	→	➔	A^m	➚

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour ***VÉRIFIER L'ORGANISATION*** de son message, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	6e	7e	8e	9e
• **vérifier la place du pronom personnel complément dans la phrase déclarative et interrogative aux temps composés** – repérer le pronom personnel complément, – vérifier si le pronom personnel est placé entre le sujet et l'auxiliaire, – déplacer des mots, si nécessaire;	→	➔	A^m	➚
• **vérifier la relation entre les pronoms possessifs ou démonstratifs et les noms qu'ils remplacent pour assurer la cohésion du texte** – repérer les pronoms possessifs et démonstratifs dans le texte, – vérifier le genre et le nombre des noms qu'ils remplacent, – faire l'accord;	→	➔	A^m	➚
• **vérifier la concordance des temps de verbes dans les cas usuels avec la conjonction *si* tels que :** – **si + présent + futur simple** – **si + imparfait + conditionnel présent** – repérer les conjonctions *si* qui introduisent une proposition de nature hypothétique, – identifier la principale et la subordonnée, – observer le temps du verbe dans la subordonnée contenant la conjonction *si*, – faire la concordance des verbes : • si + subordonnée au présent + principale au futur, • si + subordonnée à l'imparfait + principale au conditionnel présent, – orthographier correctement les verbes;	→	➔	A^m	➚
• **vérifier l'emploi des signes qui marquent le monologue et le dialogue :** – **les deux points et les guillemets dans le monologue** – **le tiret** – **les virgules qui encadrent une incise** – repérer les dialogues et les paroles rapportées, – vérifier l'emploi des signes de ponctuation appropriés : • les deux points qui annoncent les paroles rapportées, • les guillemets qui encadrent les paroles rapportées, • le tiret qui annonce un changement d'interlocuteur, • les virgules qui encadrent une incise, – vérifier l'emploi de la majuscule après l'ouverture des guillemets et après le tiret, – apporter les changements nécessaires;	→	➔	A^m	➚
• **vérifier la place du pronom personnel complément dans la phrase impérative** – repérer le pronom personnel complément, – vérifier si le pronom personnel complément est placé après le verbe et s'il y est joint par un trait d'union. Les joindre par un trait d'union, s'il y a lieu, – apporter les changements nécessaires;		→	➔	A^m
• **vérifier l'utilisation de la virgule après le mot ou le groupe de mots indiquant une circonstance** – repérer le mot ou les groupes de mots qui indiquent une circonstance, – les isoler par une virgule s'ils sont placés ailleurs qu'en fin de phrase;		→	➔	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER L'ORGANISATION* de son message, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	6e	7e	8e	9e
• **vérifier l'utilisation de la virgule qui isole un mot ou un groupe de mots mis en apostrophe** – reconnaître que le mot ou le groupe de mots en apostrophe sert à désigner directement la personne ou l'animal à qui on s'adresse, – repérer le mot ou le groupe de mots qui devrait être détaché des autres éléments de la phrase, – utiliser la virgule après le mot ou le groupe de mots pour l'encadrer, ou avant et après le groupe de mots si celui-ci se trouve au milieu de la phrase;		→	➔	A^m
• **vérifier l'utilisation de la virgule encadrant les groupes de mots mis en apposition** – reconnaître que le groupe de mots placé près d'un nom ou d'un pronom sert à en préciser le sens, à ajouter une qualification ou à le situer, – repérer les groupes de mots qui devraient être détachés des autres éléments de la phrase, – utiliser la virgule avant et après le groupe de mots pour l'encadrer.		→	➔	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^o : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER LA QUALITÉ* de son texte, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	6^e^	7^e^	8^e^	9^e^
• **modifier son texte pour le rendre plus précis ou pour l'enrichir en utilisant des comparaisons** – reconnaître le rôle des comparaisons, – lire son texte pour juger de la pertinence d'ajouter une comparaison pour l'enrichir ou pour préciser le sens de certains mots ou de certains passages, – procéder aux modifications qui semblent les plus appropriées, – relire la partie modifiée afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée;	A°	➚		
• **modifier son texte pour faciliter l'enchaînement des idées en coordonnant ou en subordonnant deux phrases** – repérer les phrases qui ne contiennent qu'une proposition, – examiner la possibilité de fusionner chacune de ces phrases avec celle qui la précède ou qui la suit, – examiner le genre de relation qui pourrait être établie entre les deux phrases, – choisir le marqueur de relation ou le pronom relatif qui traduit le mieux sa pensée, – vérifier la cohésion entre les temps de verbes, – relire la partie modifiée afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée, – apporter des modifications à la ponctuation;	➔	A°	➚	
• **modifier son texte pour le rendre plus précis ou pour l'enrichir en utilisant des comparatifs et des superlatifs** – reconnaître le rôle des comparatifs et des superlatifs, – reconnaître que certains comparatifs expriment l'égalité, la supériorité et l'infériorité, et que certains superlatifs expriment la supériorité ou l'infériorité, – lire son texte pour juger de la pertinence d'ajouter ce type de comparaison pour enrichir ou pour préciser le sens de certains mots ou de certains passages, – procéder aux modifications qui semblent les plus appropriées, – relire la partie modifiée afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée;	→	➔	A°	➚
• **modifier son texte pour le rendre plus précis en ajoutant ou en enlevant des phrases ou des propositions** – repérer les parties du texte qui pourraient prêter à confusion ou qui ont été identifiées comme posant problème par un pair, – examiner la possibilité d'ajouter ou d'enlever une/plusieurs phrases/propositions pour rendre le texte plus précis, – procéder aux modifications qui semblent les plus appropriées, – relire la partie modifiée afin de vérifier si elle traduit bien sa pensée, – vérifier si l'ajout ou le retrait a affecté la qualité de la structure de la phrase, – ajouter les marqueurs de relation ou modifier la ponctuation, si nécessaire;	→	➔	A°	➚
• **reconnaître et corriger les anglicismes sémantiques les plus courants** – reconnaître que certains mots communs à la langue française et anglaise ont un sens différent (faux amis), – repérer les mots présents dans les deux langues mais qui ont un sens particulier, – vérifier si le sens du mot utilisé permet de rendre l'idée recherchée, – consulter une source de référence s'il y a un doute/si le doute persiste, – apporter les changements nécessaires;	→	➔	A^m^	➚

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m^ : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER LA QUALITÉ* de son texte, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	6e	7e	8e	9e
• **modifier son texte pour le rendre plus précis ou pour l'enrichir en utilisant des périphrases** – reconnaître le rôle de la périphrase, – lire son texte pour juger de la pertinence d'ajouter des périphrases pour enrichir ou pour préciser le sens de certains mots ou de certains passages, – procéder aux modifications qui semblent les plus appropriées, – relire la partie modifiée afin de vérifier si elle traduit fidèlement sa pensée;		→	➔	A°
• **reconnaître et corriger les anglicismes syntaxiques les plus courants** – repérer les phrases qui sont calquées en tout ou en partie sur les structures de la langue anglaise, – consulter une source de référence s'il y a un doute/si le doute persiste, – apporter les changements nécessaires.		→	➔	Am

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
Am : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour *VÉRIFIER L'ORTHOGRAPHE D'USAGE ET L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE*, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	6e	7e	8e	9e
• **vérifier l'orthographe des mots en recourant à la fonction du mot dans la phrase en cas d'homophonie, à des règles d'orthographe et des moyens mnémotechniques** – cas d'homophonie, ex. : mon et m'ont : • mon : déterminant suivi d'un nom (mon chapeau) ou suivi d'un adjectif et d'un nom (mon beau chapeau), • m'ont : *m'*, pron. pers. compl.; *ont*, auxiliaire avoir, toujours suivi d'un participe passé (ils m'ont remis mon chapeau), – règles d'orthographe, l'emploi d'un *M* devant un **B** et un **P**, ex. : cha*M*bre, – moyens mnémotechniques : lorsque le mot contient une double consonne, on ne met pas d'accent, ex. : poubelle, roulette;	A^m	➚		
• **vérifier l'accord des verbes usuels au futur simple quand leur sujet les précède immédiatement** – repérer le verbe conjugué dans la phrase, – s'interroger sur le temps du verbe, – repérer le sujet ou les sujets, – s'interroger sur le/leur nombre et la/leur personne, – faire l'accord en employant la terminaison qui convient;	A^m	➚		
• **vérifier l'accord des adjectifs usuels au féminin dans les cas** – **de doublement de la consonne finale dans les cas usuels** – **de la transformation de *-er* en *-ère,* de *-eur* en *-euse*, de *-eux* en *-euse* et de *-teur* en *-trice* dans les cas usuels** – repérer les adjectifs ayant ces terminaisons, – vérifier le genre de ces noms et de ces adjectifs, – appliquer la règle;	A^m	➚		
• **vérifier la forme infinitive du deuxième verbe dans la séquence verbe + verbe** – repérer les verbes conjugués suivis d'un deuxième verbe, – vérifier l'emploi de la forme infinitive du deuxième verbe.	A^m	➚		
• **vérifier l'orthographe des mots en recourant à leur ressemblance avec des mots d'une autre langue** – ex. : adresse et address; gouvernement et government, etc.;	➔	A^m	➚	
• **vérifier l'accord des participes passés employés sans auxiliaire** – repérer les groupes du nom qualifié, – repérer les participes passés employés sans auxiliaire qui accompagnent les groupes du nom, – vérifier le genre et le nombre de chaque nom qualifié, – faire l'accord des participes passés en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte;	➔	A^m	➚	
• **vérifier l'accord des participes passés employés avec l'auxiliaire *être* ou avec un *verbe d'état*** – repérer le participe passé employé avec l'auxiliaire être ou avec un verbe d'état (ex. : sembler, devenir, paraître, etc.), – repérer le sujet ou les sujets, – faire l'accord en genre et en nombre avec le sujet;	➔	A^m	➚	

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A° : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^m : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
➚ : consolidation des apprentissages

Pour ***VÉRIFIER L'ORTHOGRAPHE D'USAGE ET L'ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE*, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :**	**6e**	**7e**	**8e**	**9e**
• **vérifier l'accord des verbes avec leur sujet au conditionnel présent et avec le sujet sous-entendu à l'impératif présent** – repérer le verbe conjugué dans la phrase, – s'interroger sur le temps du verbe, – repérer le sujet ou les sujets présents ou sous-entendus, – s'interroger sur le/leur nombre et la/leur personne, – faire l'accord en employant la terminaison qui convient;	➔	A^m	↗	
• **vérifier l'accord des verbes lorsque le sujet est suivi d'un écran ou lorsque le sujet est *qui*** – repérer les verbes conjugués dans la phrase, – s'interroger sur le temps de chaque verbe, – repérer le sujet ou les sujets, • si le verbe est séparé de son sujet ou de ses sujets par un écran, faire abstraction de l'écran, • si le sujet est *qui*, lui substituer le ou les noms qu'il remplace, – s'interroger sur le/leur nombre et la/leur personne, – faire l'accord en employant la terminaison qui convient;	→	➔	A^m	↗
• **vérifier l'accord des participes passés accompagnés de l'auxiliaire *avoir* dans les cas usuels** – repérer les participes passés avec l'auxiliaire *avoir* dans la phrase, – s'interroger sur la présence d'un complément d'objet direct, – s'interroger sur la place du complément d'objet direct par rapport au verbe, – faire l'accord du participe passé en genre et en nombre si le complément d'objet direct est placé avant le verbe;		→	➔	A^m
• **vérifier l'accord des verbes lorsque le groupe sujet comporte des noms et des pronoms de différentes personnes** – repérer le verbe conjugué dans la phrase, – s'interroger sur le temps du verbe, – repérer les sujets, – s'interroger sur la personne du ou des pronoms, – appliquer la règle pour faire l'accord.		→	➔	A^m

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent
➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^{o} : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable
A^{m} : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable
↗ : consolidation des apprentissages

Pour gérer son projet d'écriture en ce qui a trait à *L'UTILISATION DES OUTILS DE RÉFÉRENCE*, l'élève pourra :	6^{e}	7^{e}	8^{e}	9^{e}
• consulter un dictionnaire intermédiaire pour trouver un synonyme ou un antonyme	A^{o}	➚		
• consulter un dictionnaire intermédiaire pour trouver les différents sens d'un mot à l'aide de définitions et d'exemples	→	A^{o}	➚	
• consulter un recueil de verbes pour vérifier l'orthographe des verbes aux temps et aux modes usuels	→	➔	A^{o}	➚
• consulter un dictionnaire usuel pour grand public pour relever les marques d'usage, les synonymes et les antonymes		→	➔	A^{o}
• consulter un dictionnaire des synonymes		→	➔	A^{o}

Pour *METTRE AU POINT LA PRÉSENTATION FINALE*, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	6^{e}	7^{e}	8^{e}	9^{e}
• s'assurer que la présentation finale de son texte est soignée et appropriée à son projet d'écriture	A^{m}	➚		
• s'assurer que la division du texte en paragraphes est respectée	➔	A^{m}	➚	
• s'assurer que les éléments de la mise en page tels que la taille des caractères et l'emplacement des illustrations et des graphiques par rapport au texte sont appropriés	→	➔	A^{m}	➚
• vérifier la pertinence des organisateurs du texte tels que titre et sous-titres		→	➔	A^{m}

Pour *ÉVALUER* son projet d'écriture, l'élève mettra en application les stratégies suivantes :	6^{e}	7^{e}	8^{e}	9^{e}
• discuter de la pertinence de son schéma, de son plan ou de ses notes comme outils d'organisation de sa production écrite	A^{o}	➚		
• évaluer sa capacité à vérifier l'orthographe d'usage dans son texte	➔	A^{o}	➚	
• évaluer sa capacité à organiser son texte	→	➔	A^{o}	➚
• évaluer sa capacité à utiliser plusieurs sources de référence pour trouver l'information recherchée		→	➔	A^{o}
• évaluer sa capacité à élaborer un plan de travail		→	➔	A^{o}

→: niveau intermédiaire d'indépendance; soutien fréquent

➔: niveau avancé d'indépendance; soutien occasionnel

A^{o} : autonomie de l'élève; RA observable, qualifiable

A^{m} : autonomie de l'élève; RA à mesure quantifiable

➚ : consolidation des apprentissages

L’enseignement du français

- **La langue et le développement de l’individu**

La langue est au cœur du développement humain. L’acquisition de la langue et le développement de l’individu sont indissociables : tous deux dépendent des expériences de vie de l’individu, de son environnement et de ses connaissances de la langue elle-même.

De par sa nature, le français ne peut être considéré uniquement comme une matière dont le contenu permet de mieux connaître et d’interagir avec le monde qui nous entoure. Le français, c’est aussi une forme de langage ayant un fonctionnement particulier. C’est, entre autres, une connaissance accrue du fonctionnement de la langue qui donne accès à ce monde. Par exemple, ce n’est pas parce qu’on propose aux élèves de lire un texte sur un insecte quelconque, avec une intention réelle de communication, que l’on développe la lecture. Cette pratique a certainement pour but d’utiliser la langue pour les amener à mieux connaître ce qui vit autour d’eux. Cependant, pour lire ce texte, les élèves ont dû prendre connaissance du fonctionnement de la langue, dans ce cas-ci, savoir comment les lettres sont agencées pour former des mots, comment les phrases sont structurées pour formuler le sens, comment le texte est structuré pour leur permettre de construire le sens et de retenir l’information. Sans cette connaissance des mécanismes de la langue, les élèves ont un accès limité à cette caractéristique de la langue qui est en fait un outil indispensable au développement de l’individu. En conséquence, il faut prévoir un enseignement systématique des mécanismes de la langue pour permettre à l’individu de développer son plein potentiel.

Pour appuyer cet enseignement systématique, les récentes recherches dans les domaines de l’éducation et de la psychologie cognitive ont permis de mieux comprendre comment on apprend. Ces nouvelles connaissances ont amené les pédagogues à dégager six principes d’apprentissage qui ont pour objectif de rendre l’apprenant plus autonome.

- **Les six principes qui sous-tendent la démarche d'apprentissage**

Les six principes d'apprentissage qui suivent sont tirés du *Cadre commun des résultats d'apprentissage en français langue première (M-12)*. Ils visent une plus grande autonomie chez l'apprenant, en favorisant l'appropriation de concepts et de moyens concrets pour réaliser ses projets de communication. La démarche d'apprentissage qui suit repose sur ces principes.

Principes d'apprentissage

❶ L'apprentissage est plus efficace et plus durable lorsque l'**apprenant** est **actif** dans la construction de son savoir.

❷ L'apprentissage est plus efficace lorsque l'apprenant réussit à établir des **liens entre** les nouvelles **connaissances** et les connaissances antérieures.

❸ L'**organisation** des connaissances **en réseaux** favorise chez l'apprenant l'intégration et la réutilisation fonctionnelle des connaissances.

❹ Le **transfert des connaissances** est maximisé chez l'apprenant lorsque l'enseignement tient compte des trois types de connaissances dans l'apprentissage : les connaissances théoriques (le quoi – connaissances déclaratives), les connaissances qui portent sur les stratégies d'utilisation (le comment – connaissances procédurales) et les connaissances relatives aux conditions ou au contexte d'utilisation (le quand et le pourquoi – connaissances conditionnelles). Pour que l'apprenant soit en mesure d'appliquer ce qu'il a appris à toute autre situation, il faudra qu'il détermine quelles connaissances utiliser, comment les utiliser, quand et pourquoi les utiliser.

❺ L'acquisition des **stratégies cognitives** (qui portent sur le traitement de l'information) et **métacognitives** (qui se caractérisent par une réflexion sur l'acte cognitif lui-même ou sur le processus d'apprentissage) permet à l'apprenant de réaliser le plus efficacement possible ses projets de communication et, plus globalement, son projet d'apprentissage.

❻ La **motivation scolaire** repose sur les perceptions qu'a l'apprenant de ses habiletés, de la valeur et des difficultés de la tâche et, enfin, de ses chances de réussite. La motivation scolaire détermine le niveau de son engagement, le degré de sa participation et la persévérance qu'il apportera à la tâche.

C'est à l'intérieur d'une démarche pédagogique centrée sur la dynamique enseignement/apprentissage que s'articulent ces six principes d'apprentissage. Cette démarche d'enseignement et d'apprentissage reconnaît les rôles de l'enseignant et de l'apprenant pour chacun des trois temps : la préparation, la réalisation et l'intégration.[1]

Tableau synthèse de la démarche d'apprentissage

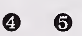
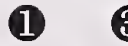
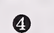
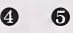
	Rôle de l'enseignant
Planification de l'enseignement	– Établir ses critères de réussite (ces critères permettent à l'enseignant de porter un jugement sur son efficacité à planifier son enseignement). – Identifier l'objet d'apprentissage à partir des besoins des apprenants : difficultés rencontrées, développement d'une plus grande autonomie, etc. – Analyser la complexité de l'objet d'apprentissage et les difficultés possibles des élèves. – Identifier des moyens pour enseigner, guider et soutenir les apprentissages. – Planifier l'enseignement explicite des stratégies cognitives et métacognitives nécessaires pour l'appropriation du nouvel objet d'apprentissage.

Démarche d'apprentissage

Préparation	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'apprenant
Motivation à l'apprentissage d'un RAS * ❻	– Susciter l'intérêt à l'apprentissage d'un RAS. – Expliquer l'utilité du RAS et établir des liens avec les buts poursuivis.	– S'approprier le projet d'apprentissage. – S'engager à accomplir la tâche.
Activation des connaissances antérieures ❷	– Présenter une activité qui permettra à l'apprenant de prendre conscience de ce qu'il sait déjà sur cet objet d'apprentissage.	– Définir l'objet d'apprentissage tel qu'il le perçoit à partir de l'activité qui lui est proposée. – Faire part aux autres de ses connaissances et les valider.
Exploration des caractéristiques de l'objet d'apprentissage ❶ ❸ ❹ ❺	– Présenter des exemples d'application correcte de l'objet d'apprentissage et des exemples d'application fautive (contre-exemples). – Faire émerger les connaissances erronées ou les idées préconçues. – Aider l'apprenant à organiser ou à réorganiser dans sa mémoire les connaissances acquises et à se départir des connaissances erronées ou des idées préconçues.	– Explorer, organiser et structurer l'objet d'apprentissage. – Valider les caractéristiques de l'objet d'apprentissage à partir des exemples et des contre-exemples.

** Chaque étape de la démarche d'apprentissage repose sur les principes d'apprentissage présentés ci-dessus.*

[1] Les enseignants reconnaîtront plusieurs éléments de la démarche pédagogique proposée dans le programme d'études de français – langue maternelle, secondaire premier cycle, publié en 1987. Les récentes recherches dans le domaine de l'éducation nous ont permis d'enrichir et d'affiner ce que nous faisions déjà.

Réalisation	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'apprenant
Modelage * ❶ ❸ ❹ ❺	– Verbaliser à haute voix les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise pour réaliser la tâche. – Montrer aux apprenants à planifier, à contrôler et à corriger l'exécution de la tâche. – Montrer aux apprenants comment surmonter le stress et l'anxiété face à leurs difficultés.	– Valider les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise.
Pratique guidée ❶ ❸ ❹ ❺	– Présenter des exemples pour orienter et soutenir la démarche d'apprentissage. – Inviter l'apprenant à expliquer comment il fait pour réaliser la tâche, superviser le travail de cet élève. – Observer ce qui se passe dans la tête de l'apprenant lorsqu'il réalise la tâche. – Vérifier si l'apprenant utilise encore des connaissances erronées afin de l'aider à les rejeter. – Intervenir sur les aspects affectifs de l'apprentissage effectué.	– Verbaliser les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise pour réaliser la tâche. – Valider, à partir de l'expérience d'un expert, les stratégies cognitives et métacognitives qu'il utilise. – Prendre conscience de son confort ou de son inconfort cognitif.
Pratique coopérative  	– Placer les apprenants en petits groupes de travail et expliquer le rôle de chacun. – Développer, avec eux, les critères qui serviront de référence à l'observation. – Présenter des exemples permettant d'éliminer les connaissances erronées qui pourraient être encore présentes dans l'organisation des connaissances. – Discuter avec les apprenants de la pertinence et de l'efficacité des stratégies cognitives et métacognitives utilisées.	– Respecter leur(s) partenaires(s) et faire preuve d'écoute active. – Se situer face à la tâche. – Valider les caractéristiques de l'objet d'apprentissage avec l'appui d'un pair. – Observer l'application des caractéristiques de l'objet d'apprentissage faite par un pair à partir des critères de référence. – Discuter de leurs savoirs et de leur savoir-faire, les justifier, les comparer, les reformuler ou les percevoir sous un autre angle. – Prendre conscience de son confort ou de son inconfort cognitif.
Pratique autonome   	– Aider l'apprenant à comprendre le sens et l'utilité de l'évaluation formative interactive. – Présenter une tâche permettant aux apprenants d'appliquer ce qu'ils connaissent (agir en toute sécurité) et de voir la force des acquis (degré de difficulté surmontable en tenant compte des stratégies travaillées). – Être attentif aux attitudes négatives, aux découragements. – Amener l'apprenant à prendre conscience des résultats positifs de son effort et des retombées personnelles de son apprentissage.	– Se situer face à la tâche. – Verbaliser mentalement la tâche à exécuter. – Se fixer des critères de réussite. – Activer ses connaissances antérieures. – Prendre conscience de son confort et de son inconfort cognitif. – Appliquer la démarche pour réaliser la tâche. – Jeter un regard critique sur l'exécution de la tâche à partir de critères de réussite. – Proposer des pistes pour surmonter les difficultés rencontrées ou pour aller plus loin.

** Chaque étape de la démarche d'apprentissage repose sur les principes d'apprentissage présentés ci-dessus.*

Intégration	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'apprenant
Transfert des connaissances * ❹	– Proposer une nouvelle situation complète et complexe au cours de laquelle les apprenants appliquent les nouvelles connaissances. – Faire réagir l'apprenant par rapport à l'efficacité des stratégies cognitives et métacognitives de lecture utilisées. – Amener l'apprenant à faire le bilan du cheminement parcouru et à construire ses croyances en ses capacités d'apprendre au moyen de stratégies efficaces.	– Établir des liens entre les différents contextes d'application de l'objet d'apprentissage. – Analyser l'efficacité des stratégies cognitives et métacognitives. – Prendre conscience de son cheminement et de sa capacité à apprendre au moyen de stratégies efficaces.

* *Chaque étape de la démarche d'apprentissage repose sur les principes d'apprentissage présentés ci-dessus.*

Cette démarche pédagogique est également illustrée dans deux documents produits par la Direction de l'éducation française. Ces deux documents sont disponibles au LRDC sous les titres : *Une lecture, mille et une réflexions : Cahier de réflexion sur le processus de lecture* et *À l'écoute de son écoute : Cahier de réflexion sur le processus d'écoute.*

Il faut noter que l'efficacité d'une démarche pédagogique réside dans son potentiel d'adaptation à diverses situations. Elle n'est efficace que si elle permet de mieux répondre aux besoins des élèves et si elle respecte les caractéristiques de l'objet d'apprentissage. Par exemple, l'enseignement d'une stratégie en lecture ne se fait pas de la même façon si les élèves n'ont aucune connaissance/ou qu'une connaissance intuitive de l'existence de cette stratégie, que s'ils ont déjà une base sur laquelle appuyer les nouveaux apprentissages. De même, l'enseignement des mécanismes de la langue, tel l'accord du verbe, ne se fait pas dans un contexte aussi complexe que l'enseignement d'une stratégie à l'écoute.

L'enseignant planifie d'abord son enseignement à partir des caractéristiques de l'objet d'apprentissage (ex. : en tenant compte des préalables et de la complexité de l'objet d'apprentissage). Ensuite, il planifie la **démarche d'apprentissage** comme telle, c'est-à-dire les moyens qu'il utilisera pour enseigner, guider et soutenir les apprentissages. Cette **démarche d'apprentissage** se déroule en trois temps : préparation, réalisation et intégration (voir le *Tableau synthèse de la démarche d'apprentissage* présenté ci-dessus).

Selon la nature de l'objet d'apprentissage, les activités présentées lors de la réalisation et de l'intégration devront alors être insérées soit (1) dans un projet de communication à la fin de la démarche d'apprentissage ou (2) dans un projet de communication dès le tout début de la démarche d'apprentissage. Quant à lui, ce projet de communication se déroule en trois étapes semblables à ce que nous retrouvions dans le guide pédagogique du français – langue maternelle, secondaire premier cycle, publié en 1987 :

1. planification du projet : ce qui peut être associé à l'amorce;
2. réalisation du projet : ce qui peut être associé à la réalisation de la tâche; et
3. évaluation (bilan) du projet : ce qui équivaut à l'objectivation, c'est-à-dire le bilan des apprentissages, autant en ce qui a trait au produit qu'au processus.

Planification de l'enseignement et des apprentissages

Planification de l'enseignement :

- établir ses critères de réussite,
- identifier l'objet d'apprentissage,
- analyser la complexité de l'objet d'apprentissage,
- identifier les moyens pour enseigner, guider et soutenir les apprentissages.

Démarche d'apprentissage :

- **préparation :**
  - motivation à l'apprentissage
  - activation des connaissances antérieures
  - exploration des caractéristiques de l'objet d'apprentissage
- **réalisation :**
  - modelage
  - pratique guidée
  - pratique coopérative
  - pratique autonome
- **intégration :**
  - transfert des connaissances

Projet de communication :

Planification de la tâche
- analyse de la tâche
- analyse de son habileté à réaliser la tâche
- élaboration d'un plan d'action
- activation des connaissances antérieures sur le sujet et sur les moyens à utiliser pour réaliser la tâche

Réalisation (gestion) de la tâche
- gestion efficace des moyens dont il dispose pour accomplir la tâche

Évaluation du projet (bilan)
- analyse du produit
- analyse des moyens utilisés pour accomplir la tâche
- analyse de ses compétences (degré de satisfaction en tenant compte des conditions de réalisation)

Légende :

··········► (flèche pointillée)	activité qui peut être intégrée à un projet de communication selon le choix de l'enseignant
- - - - - ► (flèche en tirets)	activité d'apprentissage qui peut être intégrée à un projet de communication selon le choix du RAS (ex. : stratégie de lecture)
──────► (flèche pleine)	activité obligatoirement intégrée dans un projet de communication

- **Caractéristiques des situations d'apprentissage**

C'est dans diverses situations d'apprentissage, réalisées dans l'ensemble des matières scolaires, que l'élève pourra acquérir les stratégies lui permettant de réaliser le plus efficacement possible ses projets de communication et qu'il élargira son champ de compétence. L'élève devrait également s'engager dans des projets qui lui permettront de construire son identité et de découvrir les réalités culturelles et sociales de son milieu.

Pour assurer la réussite, tout projet de communication devrait suivre un processus qui comprend trois étapes : la **planification**, la **réalisation** (gestion de la tâche) et l'**évaluation** du projet :

1. La **planification** consiste en :
   - l'analyse de la tâche (intention de communication et produit final) et des stratégies nécessaires pour accomplir cette tâche,
   - l'analyse de son habileté à réaliser la tâche dans les conditions de réalisation,
   - l'élaboration d'un plan d'action, et
   - l'activation de ses connaissances antérieures sur le sujet et sur les moyens à utiliser pour réaliser efficacement la tâche.

2. La **réalisation** (gestion de la tâche) consiste en :
   - la gestion efficace des moyens (stratégies et connaissances) pour accomplir la tâche (comprend les ajustements à faire en cours de route – métacognition).

3. L'**évaluation** (bilan des apprentissages) consiste en :
   - l'analyse du produit en tenant compte de l'intention de communication et de ses attentes,
   - l'analyse des moyens utilisés pour accomplir la tâche de façon efficace, et
   - l'analyse de ses compétences (degré de satisfaction en tenant compte des conditions de réalisation).

- **Caractéristiques des situations d'évaluation des apprentissages**

Les activités d'évaluation font normalement suite à une séquence d'apprentissage. Elles ont pour but de recueillir l'information nécessaire sur le cheminement de l'élève en ce qui concerne ses apprentissages (produit et processus). Ces informations sont ensuite transmises à l'élève et aux personnes responsables de son éducation (parents/tuteurs, direction de l'école).

Les activités d'évaluation se déroulent dans un contexte semblable à celui de l'apprentissage. La phase de planification se fait avec l'appui de l'enseignant. L'enseignant communique également aux élèves les critères de notation. Avant la réalisation de la tâche comme telle, il précise les points sur lesquels les élèves seront évalués.

À la suite de l'évaluation, l'enseignant communique aux élèves les résultats de cette évaluation. Il analyse avec eux les points forts et les points auxquels ils devront prêter une attention particulière.

Remarque : L'enseignant trouvera, dans les documents *Modèles de rendement langagier : français langue première – 7e année*, l'exemple d'une démarche évaluative découlant de la vision de l'apprentissage et de l'enseignement découlant du programme d'études de français langue première 1998.

- **Un éclairage nouveau**

Notre société est sans cesse en évolution. Elle exige de ses membres qu'ils se situent constamment face au changement et qu'ils réévaluent leurs compétences. En conséquence, l'enseignant d'aujourd'hui se tourne de plus en plus vers la recherche en psychologie cognitive pour l'orienter dans ses décisions et dans ses pratiques pédagogiques.

La venue du programme de français de 1998 offre aux enseignants une occasion privilégiée de faire le point sur leurs pratiques pédagogiques. En plus de présenter le comportement langagier qu'un élève doit acquérir au terme d'une séquence d'apprentissage, le programme de français se veut un outil de réflexion sur l'enseignement de la langue, car il est davantage axé sur l'apprenant que sur l'enseignant. Ce changement d'orientation du programme amènera sans doute l'enseignant à aller au-delà de la transmission des connaissances. En voulant accompagner l'élève dans la construction de son savoir, il se préoccupera des facteurs autant didactiques que pédagogiques. Ses actions se situeront dans un cadre qui débordera la matière à l'étude. Par exemple, tous les résultats d'apprentissage portant sur la planification et la gestion d'un projet de communication sont des stratégies cognitives et métacognitives qui viendront appuyer l'apprentissage dans les autres matières. Même si ce sera encore à l'enseignant de français que reviendra la responsabilité première d'enseigner ces stratégies aux élèves, ce sera à tous les enseignants, peu importe la matière enseignée, de renforcer et de valoriser l'utilisation des stratégies. Ce genre de concertation des enseignants amènera l'élève à reconnaître la valeur de ses apprentissages et à en faire le transfert dans des situations qui lui permettront d'agir efficacement.

Le sens des symboles utilisés pour décrire la progression de l'élève vers l'autonomie apporte un éclairage nouveau sur le rôle de l'enseignant. Dans une salle de classe, l'expert, c'est l'enseignant. Ce titre d'expert lui confère des rôles particuliers : penseur, preneur de décisions, motivateur, modèle, médiateur et entraîneur.

Penseur – L'enseignant est celui qui connaît le mieux la matière à enseigner. Dans la planification de son enseignement, il considère à la fois le contenu, les exigences de l'objet d'apprentissage aux niveaux cognitif et métacognitif, les séquences d'apprentissage et la difficulté des tâches de manière à présenter un défi à la mesure de l'apprenant.

Preneur de décisions – Parce qu'il connaît les caractéristiques de l'apprenant et de l'objet d'apprentissage, l'enseignant est en mesure d'anticiper les difficultés et les erreurs susceptibles de se produire. Il prévoit des exemples et des contre-exemples afin d'éviter la construction de connaissances erronées. Il prend donc des décisions en ce qui a trait à la séquence d'activités et au type d'encadrement à offrir à l'apprenant.

Motivateur – L'enseignant est conscient que les élèves arrivent à l'école avec tout un bagage d'expériences qui ont façonné leur perception de l'école. Il reconnaît qu'il peut influencer l'engagement, la participation et la persévérance des élèves à la tâche. Ses actions et ses interventions visent à démontrer aux élèves qu'il poursuit avec eux des buts d'apprentissage, et que l'erreur, si elle se produit, est source d'information. Elle lui permet d'identifier les stratégies cognitives et métacognitives sur lesquelles il doit intervenir.

Modèle – L'enseignant inclut dans la séquence d'apprentissage une activité au cours de laquelle il démontre, de façon explicite, la démarche complète de la réalisation de la tâche demandée. Au cours du modelage, il verbalise ses réflexions, ses difficultés et ses prises de décisions. Il explique la démarche et les stratégies cognitives et métacognitives qu'il met en œuvre pour réaliser le plus

efficacement possible l'activité demandée. L'enseignant est également un modèle du comportement désiré dans ses interventions quotidiennes avec les élèves.

Médiateur – Pour favoriser la construction du savoir par l'élève, l'enseignant joue le rôle de médiateur entre l'objet d'apprentissage et l'élève. Comme médiateur, il aide l'élève à prendre conscience des exigences et de la valeur de la tâche. Il amène l'élève à voir le bagage de connaissances qu'il apporte avec lui, pour faire face aux difficultés susceptibles de survenir et pour apporter des solutions efficaces. C'est en planifiant une séquence d'apprentissage visant à accroître progressivement le degré d'autonomie de l'élève que l'enseignant lui permettra de développer de nouvelles connaissances. (Pour plus d'informations sur la séquence d'apprentissage, consultez la section présentée ci-dessus.)

Entraîneur – Dans son rôle d'entraîneur, l'enseignant agit directement sur la motivation de l'élève en présentant des tâches complètes, complexes et susceptibles d'être réutilisées dans d'autres contextes scolaires et sociaux. Il place l'élève dans des situations de résolution de problèmes et l'assiste dans le développement des connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles. Les contenus sont intégrés dans des ensembles signifiants afin de favoriser le transfert des connaissances. (Pour plus d'informations sur l'intégration des matières, consultez l'annexe 3.)

Ce rôle d'expert confère donc à l'enseignant, non pas le titre de transmetteur de connaissances, mais bien ceux d'organisateur et de leader dans la salle de classe.

- **Le soutien à apporter aux élèves**

Pour assurer un climat propice à l'apprentissage, l'élève a besoin d'un encadrement qui lui assure une certaine sécurité. Il est donc important que l'enseignant développe un certain rituel dans la présentation et le déroulement des activités. Pour toutes les activités, qu'elles se déroulent en phase d'apprentissage ou en phase d'évaluation, l'enseignant doit fournir un minimum de soutien à l'élève. La forme de soutien à apporter varie selon le niveau scolaire, selon la complexité de l'objet d'apprentissage et selon les besoins des élèves.

Les tableaux ci-dessous fournissent des exemples de soutien à apporter aux élèves. Il est entendu que ces tableaux représentent des pistes pour l'encadrement des activités et qu'ils ne sont pas exhaustifs.

	Écoute	**6e**	**7e**	**8e**	**9e**	**10e**	**11e**	**12e**
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activation des connaissances antérieures sur le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Rappel des étapes du processus à l'écoute (planification, gestion et autoévaluation)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Établissement des attentes avec les élèves	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
APRÈS	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Interaction	**6e**	**7e**	**8e**	**9e**	**10e**	**11e**	**12e**
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activation des connaissances antérieures sur le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Rappel des étapes du processus à l'écoute (planification, gestion et autoévaluation)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Établissement des attentes avec les élèves	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
APRÈS	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Exposé	6e	7e	8e	9e	10e	11e	12e
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activité de recherche d'idées	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Établissement des attentes avec les élèves	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
APRÈS	Retour sur les éléments linguistiques observés et étudiés avec lesquels les élèves ont encore des difficultés	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Lecture	6e	7e	8e	9e	10e	11e	12e
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activation des connaissances antérieures sur le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Rappel des étapes du processus à l'écoute (planification, gestion et autoévaluation)	✓	✓	✓	✓	✓		
	Rappel des ressources disponibles	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Établissement des attentes avec les élèves	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
APRÈS	Études de quelques éléments linguistiques présents dans le texte et pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Retour sur les éléments linguistiques observés et étudiés avec lesquels les élèves ont encore des difficultés	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

	Écriture	6e	7e	8e	9e	10e	11e	12e
AVANT	Mise en situation pour présenter le sujet	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Mise en évidence de la valeur de l'objet d'apprentissage	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activité de recherche d'idées	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Activité d'organisation d'idées	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
	Établissement des attentes avec les élèves	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Guide de rédaction	✓	✓	✓	✓			
	Liste orthographique	✓	✓	✓				
	Aide-mémoire grammatical	✓	✓	✓	✓			
	Retour sur les éléments linguistiques pouvant servir de modèles linguistiques	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
APRÈS	Plan de révision	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Retour sur les éléments linguistiques observés et étudiés avec lesquels les élèves ont encore des difficultés	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Un aperçu du contexte d'enseignement en milieu francophone en Alberta

- **Intégration des savoirs et de la culture**

> *Là où elle jouit d'un statut officiel, la langue dite maternelle [ou première] occupe une grande place à l'école, parce qu'elle constitue le principal moyen d'expression et de communication des personnes et que sa maîtrise est essentielle à leur intégration socioculturelle.*
>
> Claude Simard

La langue est plus qu'un outil de communication. C'est la voie privilégiée de l'expression des idées, des valeurs, des aspirations, des coutumes et de l'imaginaire d'un peuple. Il est donc important de développer chez l'élève les habiletés langagières qui lui permettront de construire son identité, d'agir dans et sur son milieu et de partager sa vision particulière du monde.

Il va sans dire que la culture ne s'enseigne pas au même titre que les mécanismes de la langue. Dans le contexte qui nous préoccupe, la culture fait partie du quotidien; elle prend vie au rythme des activités qui se déroulent en salle de classe. L'élève développera les habiletés langagières par l'entremise d'activités d'apprentissage lui permettant de se découvrir, ainsi que de découvrir les diverses facettes de son milieu et du monde qui l'entoure. Dans le contexte scolaire, les savoirs culturels et langagiers doivent se construire de façon simultanée. Dans la planification des apprentissages, l'enseignant se préoccupera à la fois des dimensions culture et identité et des domaines langagiers. Comme indiqué dans la description des résultats d'apprentissage spécifiques de ce domaine, plusieurs activités proposées peuvent être intégrées aux autres apprentissages. Dans cette optique, le matériel scolaire pourra servir, par exemple :

- de porte d'entrée à une discussion ou à une comparaison entre la réalité présentée dans le matériel et celle du milieu de l'élève, ou encore
- de modèle pour traiter de cette réalité, mais sous un angle différent.

Les résultats d'apprentissage présentés dans le programme visent dans un premier temps à permettre à l'enfant de se découvrir à travers ses expériences quotidiennes, puis d'interagir graduellement avec ses pairs et les membres de la communauté. Comme la culture et l'identité ne se développent pas en vase clos, l'école et l'enseignant doivent jouer le rôle d'agent de liaison entre la famille, la communauté et le milieu scolaire.

- **Besoins particuliers des jeunes élèves fréquentant les écoles francophones**

Dans le contexte albertain, les jeunes élèves fréquentant les écoles francophones sont soumis à de multiples influences provenant du milieu dans lequel ils évoluent. Pour certains élèves, le français est la langue maternelle apprise et parlée au foyer. Pour d'autres, le français a été appris en même temps que l'anglais, langue majoritaire du milieu. Pour d'autres enfin, la langue parlée et enseignée à l'école n'est pas celle qui est privilégiée à la maison. La diversité de la clientèle scolaire confère donc à la classe un caractère particulier.

Comme le programme de français vise à placer les élèves dans des situations d'apprentissage leur permettant, entre autres, l'appropriation de la langue française comme outil de communication, l'enseignant doit :

- reconnaître que sa mission première est de développer chez l'élève une base solide en français, base sur laquelle il pourra construire tant son savoir que son identité socioculturelle et développer son appartenance à la communauté francophone;
- reconnaître, dans les faits, que les élèves arrivent à l'école avec des bagages langagiers et culturels différents;
- reconnaître, dans les faits, que les élèves apprennent à des rythmes différents; et également
- reconnaître qu'il devra diversifier ses interventions pour répondre le mieux possible aux besoins des élèves.

Une fois cette prise de conscience faite, l'enseignant doit :

Dans un premier temps,
- prendre connaissance des programmes d'études;
- évaluer les besoins de ses élèves;
- planifier son enseignement à partir des besoins des élèves, tout en gardant en tête les connaissances, les habiletés et les attitudes que les élèves doivent développer à un niveau scolaire donné;
- planifier des activités qui permettent aux élèves de jouer un rôle actif dans leur apprentissage.

Dans un deuxième temps,
- faire part à la direction de l'école des besoins particuliers des élèves auxquels il ne peut répondre sans son appui;
- faire part aux parents des besoins particuliers de leur enfant et établir avec eux un plan d'action.

Ce caractère particulier de la clientèle scolaire amène donc l'école et la communauté à jouer un rôle tout aussi particulier dans le développement langagier des enfants.

L'intégration des matières

- ## Particularités de chacune des matières

Au fil des ans, la tâche de l'enseignant s'est transformée au rythme des changements de la société et de l'évolution des connaissances. Chaque année, il voit s'accroître sa charge de travail et le contenu des curriculum. Il lui faut donc réorganiser son enseignement s'il veut permettre aux élèves de développer les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour faire face au monde de demain.

Pour amorcer ce changement, l'enseignant sait, d'une part, que chaque matière scolaire se caractérise par un cadre de référence qui oriente le contenu (connaissances déclaratives) et la façon de faire (connaissances procédurales). Par exemple, en mathématiques, les connaissances déclaratives telles les opérations ne sont utiles que dans une démarche de résolution de problèmes. Cette démarche requiert des façons de faire particulières aux mathématiques : prendre connaissance des données du problème, analyser les données afin de décider quelle opération il faut effectuer (connaissances conditionnelles) et finalement effectuer l'opération en tenant compte de son algorithme (connaissances procédurales).

D'autre part, l'enseignant sait que le français joue un rôle particulier dans chacune des matières à l'étude : toutes les matières ont, comme outil de communication commun, la langue. Par exemple, en mathématiques, nous faisons appel à nos habiletés en lecture pour prendre connaissance des données d'un problème. En études sociales, nous faisons appel à nos habiletés en écriture pour communiquer les résultats d'une enquête.

L'enseignant voit donc que l'intégration du français aux autres matières peut être un élément de solution à son problème. Toutefois, pour que cette intégration soit bénéfique pour l'apprenant, il faut conserver la spécificité de chaque matière, tant sur le plan du contenu (connaissances déclaratives) que sur le plan des façons de faire (connaissances procédurales).

- ## Vers une intégration efficace des matières

Dans la planification de son enseignement, l'enseignant doit :

Dans un premier temps,

- connaître le contenu et les façons de faire inhérents à chaque matière dont il est responsible;
- reconnaître la spécificité de chacune d'elles.

Dans un deuxième temps,

- analyser la possibilité d'intégrer le français aux autres matières. Pour ce faire, il :
  - analyse les besoins des élèves en ce qui concerne l'apprentissage du français,
  - sélectionne un objet d'apprentissage à partir de son analyse des besoins des élèves,
  - analyse la complexité de l'objet d'apprentissage.

Dans un troisième temps,

- identifier des moyens pour enseigner, guider et soutenir les élèves dans leur apprentissage. C'est à partir de ses connaissances du contenu et des façons de faire des autres matières qu'il identifie les activités qui lui permettront d'intégrer le nouvel objet d'apprentissage en français à ceux de la matière choisie.

Concertation

Dans le *Programme d'études de français langue première (M-12)*, page F-12, et dans cette version par année scolaire (Annexe 1, page 70), les concepteurs reconnaissent que c'est à l'enseignant de français que revient la responsabilité d'enseigner les connaissances et les stratégies de planification et de gestion aux élèves. Cependant, c'est à tous les enseignants, peu importe la matière enseignée, de renforcer et de valoriser l'utilisation de ces connaissances et de ces stratégies. Ce genre de concertation amènera sans doute les élèves à reconnaître la valeur de leurs apprentissages et à en faire le transfert dans des situations qui leur permettront d'agir efficacement.

Dans le but de favoriser l'intégration du français aux autres matières, l'une des premières démarches à entreprendre serait que les enseignants de français se concertent afin de déterminer ensemble les connaissances et les stratégies qui peuvent faire l'objet d'une intégration. Par exemple, les enseignants de français pourraient inviter leurs collègues d'autres matières à leur présenter les grandes lignes de leurs programmes. À leur tour, ils pourraient leur faire connaître les grandes lignes du programme de français. Ils pourraient leur expliquer le processus de réalisation des tâches (planification, réalisation et évaluation : pour plus de renseignements à ce sujet, consulter la section *Caractéristiques des situations d'apprentissage*, Annexe 1, page 69). Ensemble, tous les enseignants à un niveau scolaire précis pourraient déterminer la longueur maximale des travaux écrits afin que le défi soit à la mesure de l'élève. Ils pourraient décider que les travaux de grande envergure seraient faits, soit en équipe de travail ou par section afin que les élèves puissent gérer efficacement toutes les connaissances et les stratégies cognitives et métacognitives nécessaires pour réussir.

À partir de ces informations, les enseignants de français pourraient décider quelles connaissances et quelles stratégies pourraient faire l'objet d'une consolidation dans chacune des matières.

Pour appuyer leurs collègues d'autres matières dans ce partage de responsabilités, les enseignants de français pourraient leur offrir des pistes possibles à suivre. Celles-ci pourraient prendre la forme d'une grille de réflexion sur le travail de groupe, de révision pour les travaux écrits ou pour le travail en équipe, d'un schéma de base pour reconstruire le sens d'un texte à l'oral ou à l'écrit, d'une liste de quelques notions grammaticales à consolider, d'un code commun pour la correction des travaux écrits, etc.

- **Partenariat**

En échange de cet appui, les enseignants de français pourraient travailler un thème (une unité) conjointement avec les enseignants d'une autre matière. Par exemple, les enseignants de français pourraient utiliser des textes proposés par l'enseignant en études sociales pour développer certaines stratégies de lecture. Ils pourraient intégrer les apprentissages reliés à la rédaction d'un texte selon un plan : introduction, développement et conclusion dans le cadre d'une recherche en études sociales ou d'un projet de sciences.

C'est vrai qu'un tel effort de concertation exige, de la part des enseignants, un certain investissement en terme de temps pour la planification et la gestion de ces projets d'intégration. Toutefois, en considérant les retombées, autant pour les enseignants que pour les élèves, on ne peut que souhaiter la création d'une telle collégialité.

Exemples de matériel d'appui aux enseignants des matières autres que le français

- **Modèles de grilles de réflexion sur le travail de groupe**

Réalisation d'un projet collectif

1. Décris :
   - la tâche :
   - le but de la tâche :
   - les moyens que vous avez pris pour :
     - planifier la tâche :
     - la réaliser :
     - l'évaluer :
     - vous assurer que tous les membres de l'équipe pouvaient accomplir toutes les étapes de la tâche.
2. Est-ce que l'équipe a atteint l'objectif que vous vous étiez fixé? Explique.
3. Crois-tu que tu connais suffisamment toutes les étapes pour réaliser seul une tâche semblable? Explique.

Retour sur le fonctionnement du groupe

1. Décris :
   - tes responsabilités dans ton équipe.
   - comment tu as contribué au bon fonctionnement de ton équipe (attribution des rôles, partage des tâches, résolution des conflits, encouragement, etc.).
   - la participation des membres de ton équipe à la réalisation de la tâche (en mettant l'accent sur le comportement, les actions et non sur la personne).
2. Suggère des moyens pour améliorer le travail ou le fonctionnement de ton équipe.

- **Modèles de schémas de base pour reconstruire le sens d'un texte à l'oral ou à l'écrit**

Après un survol du texte, les élèves peuvent utiliser divers indices pour identifier la structure du texte. Cette structure varie selon l'intention de l'auteur : raconter, décrire, comparer, inciter à l'action, analyser les causes et les effets, les problèmes et les solutions ou encore exprimer une opinion. Voici quelques exemples de schémas qui pourraient leur être utiles.

Texte descriptif

Sujet :

Catégories			
Description de chaque catégorie			

Texte séquentiel

Sujet :

Séquence des événements			
Date			
Description des événements			

Texte comparatif

Sujet 1 :		Sujet 2 :		
	ressemble à		parce que	
	est différent de		parce que	

Texte cause – effet (conséquence)

Sujet :

Causes	Effets (conséquences)

Texte problème – solution

Sujet :

Problème	Solution
	Action
	Résultat

Pour plus d'information sur les structures de textes, consulter *Ly et Lison – L'exploration des stratégies de lecture*, de Francine Brière Côté et al., Éditions du Phare.

- **Modèle de plan pour organiser ses idées pour un projet à l'écrit ou pour un exposé**

L'enseignant peut proposer aux élèves un plan de base qui pourrait servir à la planification de textes présentant diverses structures. La structure choisie sera reflétée par l'organisation des idées à l'intérieur de chaque paragraphe.

Sujet traité

Aspects traités (sous forme de mots clés)	**Idées secondaires pour développer chaque aspect traité**
1.	a) b) c)
2.	a) b) c)
3.	a) b) c)

Conclusion :

Exemple d'un plan :

Sujet traité : *La pollution*

Aspects traités (sous forme de mots clés)	**Idées secondaires pour développer chaque aspect traité**
1. problèmes	a) *détérioration de la qualité de l'air* b) *détérioration de la qualité de l'eau* c) *détérioration de la qualité des sols*
2. causes	a) *industries polluantes* b) *sources d'énergie polluantes* c) *produits chimiques en agriculture*
3. solutions	a) *système antipolluant pour les usines, diminution de la consommation,* b) *utilisation d'énergie renouvelable, transport en commun, covoiturage* c) *agriculture biologique*

Conclusion : *Responsabilité de tous*

- **Modèle de grille pour la révision de textes courants à l'écrit**

Les enseignants peuvent choisir les éléments de la grille qu'ils veulent évaluer dans le produit des élèves (ceux avec lesquels ils se sentent le plus à l'aise).

Traitement du sujet		**Processus de vérification**	
Dans l'**introduction** :		J'ai laissé des traces de ma vérification	
• j'ai présenté mon sujet		• j'ai mis « S » dans la marge où se trouve la phrase indiquant le **sujet**	
• j'ai présenté les aspects traités			
Dans le **développement** (organisation en paragraphe) :			
• j'ai présenté chaque aspect au début du paragraphe		• j'ai inscrit le nom de chaque aspect traité dans la marge	
• j'ai écrit au moins _____ idées secondaires pour développer chaque aspect		• j'ai numéroté chaque idée secondaire et j'ai vérifié si chaque idée secondaire se rapportait à l'aspect traité (ex. : 1, 2, 3)	
• j'ai ajouté quelques détails pertinents pour appuyer les idées secondaires (exemples, explications)		• j'ai identifié le ou les détails en rattachant une lettre au numéro déjà indiqué (ex. : 1a, 1b, 1c)	
Dans la **conclusion** :			
• j'ai résumé le sujet traité en une phrase et/ou j'ai donné mon impression générale sur le sujet		• j'ai inscrit le mot « conclusion » dans la marge à côté du paragraphe de conclusion	

Fonctionnement de la langue		**Processus de vérification**	
• j'ai choisi des mots précis pour traiter le sujet à l'étude			
• j'ai vérifié l'orthographe des mots		• j'ai relu attentivement tous les mots en prêtant attention à chaque syllabe	
• j'ai utilisé des phrases bien construites		• si une phrase était longue, je l'ai analysée; j'ai repéré le GS, GV et le(s) GC; j'ai vérifié s'ils étaient dans un ordre correct; j'ai vérifié si je pouvais la couper tout en gardant le sens	
• j'ai utilisé correctement la majuscule et les signes de ponctuation (. ? ! ,)		• j'ai vérifié s'il ne manquait pas de mots	
• j'ai fait l'accord des verbes avec le sujet		• j'ai fait une flèche entre le sujet et le verbe et j'ai vérifié l'accord	
• j'ai vérifié la marque du pluriel des noms lorsque je voulais dire qu'il y en avait beaucoup		• j'ai utilisé la bonne marque du pluriel	
• j'ai fait l'accord des adjectifs au féminin et au pluriel		• j'ai fait une flèche entre le nom, l'adjectif et le déterminant; j'ai vérifié l'accord de chaque mot	
• je me suis assuré que ma copie finale était lisible. J'ai utilisé l'ordinateur lorsque c'était possible			

• j'ai identifié toutes les sources utilisées dans mon travail (ex. : nom de l'auteur, titre du livre, pages consultées, nom du site Web, etc.)	

- **Code commun pour la correction des travaux écrits**

Il est important d'assurer une certaine continuité dans la manière de corriger les travaux écrits des élèves d'une année à l'autre et d'une matière à l'autre. Pour ce faire, il serait souhaitable que les enseignants développent un code commun de correction. Ce code peut être également utilisé par les pairs lorsqu'ils vérifient le travail d'un camarade de classe.

Traitement du sujet	Code
Clarté des idées	**?**
Organisation des idées	**OI**
Redondance	**X2**

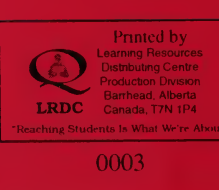
Fonctionnement de la langue	
Ponctuation	**P**
Orthographe	**O**
Structures de phrases (syntaxe)	**S**
Accords	**A**

- **Notions grammaticales à consolider**

La liste des notions d'orthographe à renforcer est basée sur ce que les élèves devaient maîtriser au niveau scolaire précédent. Ainsi, en 7e année, on devrait retrouver les mécanismes de la langue travaillés de façon systématique aux niveaux précédents.

Orthographe d'usage	mots du thème (du sujet à l'étude)
	mots usuels
	marqueurs de relation
	homophones les plus courants (et/est; on/ont; son/sont; à/a; mes/mais; peu/peux/peut; ou/où)

Orthographe grammaticale	marque du pluriel pour les noms (s, x)
	accords en genre et en nombre des adjectifs avec le nom auxquels ils se rapportent
	accords des verbes quand leur sujet les précède immédiatement (présent, imparfait, futur proche, futur simple)


Printed by
Learning Resources
Distributing Centre
Production Division
Barrhead, Alberta
Canada, T7N 1P4
LRDC
"Reaching Students Is What We're About

0003

